الدكتور عبد الكريم علي اليماني



فلسفة التربية




محمد خطاب

فلسفة التربية

الدكتور

عبد الكريم علي سعيد اليماني



- فلسفة التربية.
- الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني.
- الطبعة العربية الأولى: الإصدار الاول، 2004 .



الناشر:

دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس: 4610065

ص.ب: 926463 الرمز البريدي: 11110 عمان - الاردن

دار الشروق للنشر والتوزيع

رام الله: المنارة - شارع المنارة - مركز عقل التجاري هاتف 02/2961614

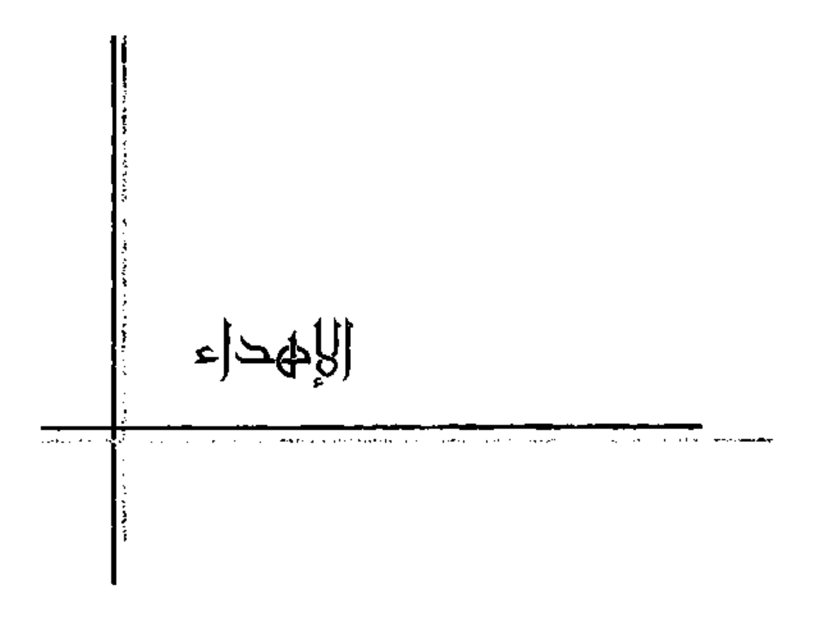
غزة: الرمال الجنوبي قرب جامعة الازهر هاتف 07/2847003

■ التنضيد والاخراج الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان و الافلام :

دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع

هاتف 4618190-1 فاكس 4610065 ص.ب 926463 عمان (11110) الاردن

Email : shorokjo@nol.com.jo



■ إلى من أحبّ الوطن وقدّم نفسه وروحه فداءً له في السلم والحرب والدفاع عنه وتنميته والحفاظ على وحدته الوطنية .

■ إلى من أرجو الله أن يبارك في عمريهما حتى يرياني قد حققت ما يصبوان اليه ... والديّ.

■ إلى من شاركتني الحياة بجهدها حتى ذقت حلوها ونسيت مرها ... زوجتي الفضلى .

■ إلى فلذات كبدي : أسيل ، ياسر ، سمية ، عمار ، سلسبيل ، سندس، أحمد .

وبالله التوفيق إنه نعم المولى ونعم النصير


MOHAMED KHATAB

المحتويات

تقديم 11

مقدمة 15

الفصل الأول

مدخل إلى فلسفة التربية

المبحث الأول: مدخل عام 21

المبحث الثاني: أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها 26

المبحث الثالث: أهمية التربية في الأردن كأنموذج 30

المبحث الرابع: ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي 34

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية القديمة والحديثة

المبحث الأول: الفلسفة المثالية 45

المبحث الثاني: الفلسفة الواقعية 70

المبحث الثالث: الفلسفة الطبيعية 78

المبحث الرابع: الفلسفة البرجماتية 89

المبحث الخامس : الفلسفة الوجودية ــــــــــ 102
المبحث السادس : الفلسفة الوضعية المنطقية ــــــــــ 113

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية

المبحث الأول : فلسفة التربية في الإسلام ــــــــــ 123
المبحث الثاني : نماذج من السلف الصالح ــــــــــ 154
النموذج الأول : أبو حنيفة ــــــــــ 154
النموذج الثاني : الغزالي ــــــــــ 165
النموذج الثالث : ابن رشد ــــــــــ 182

الفصل الرابع

الفلسفات التربوية العربية

المبحث الأول : نماذج من الفلسفات التربوية العربية ــــــــــ 201
النموذج الأول : ساطع الحصري ــــــــــ 201
النموذج الثاني : زكي نجيب محمود ــــــــــ 211
النموذج الثالث : عبد الغني النوري وعبد الغني عبود ــــــــــ 227
النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالي ــــــــــ 230
النموذج الخامس : لطفي أحمد بركات ــــــــــ 232
النموذج السادس : عبد الله عبد الدايم ــــــــــ 236

النموذج السابع : ماهر الجعفري وكفاح العسكري 241

المبحث الثاني : مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية 249

الفصل الخامس

الفلسفة التربوية الأردنية

المبحث الأول : فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن 265

المبحث الثاني : الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم
في الأردن (رؤية مستقبلية) 272

المصادر والمراجع 297

المؤلف في سطور 318




MOHAMED KHATAB



تقديم

على الرغم من التراث الفكري و التربوي الكبير للأمة العربية الذي تركه الأجداد وتناقلته الأجيال حتى الوقت الحاضر، إلا أننا (بوصفنا أمة عربية) نعاني من حالة الاغتراب الفكري والتربوي، وضبابية الرؤية لدى المفكرين العرب، لذلك ظهرت في الوطن العربي فلسفات تربوية متعددة نتيجة للسيطرة الاستعمارية على أقطاره فضلاً عن الحركات التبشيرية التي كان وراءها الاستعمار بكل أشكاله العلنية و الخفية ومنها غسيل الدماغ الذي تعرض ويتعرض له الطلبة العرب الدارسون في أوروبا و أمريكا، ثم الاعتماد عليهم في تنفيذ ما عجزت عنه كل الوسائل الاستعمارية المباشرة.

هذا التأثر بالفكر الأوروبي و الأمريكي أدى إلى تلاطم الأفكار حتى في القطر الواحد. فالذين تأثروا بالفلسفة البرجماتية وبالأخص الذين درسوا في أمريكا على أيدي أساتذة الفلسفة البرجماتية (ديوي، كلباتريك وغيرهم) حاولوا تبني هذه الفلسفة وتطبيقها على المجتمع المصري مثلاً دون الالتفات إلى أن المجتمع الأمريكي يختلف عن المجتمع العربي المصري وبهذا الصدد يذكر زكي نجيب: "منذ قرن ونصف القرن كانت نقطة البداية هي الشرارة التي قدحت عند التقاء الثقافة العربية بالثقافة الأوروبية الحديثة، وعندئذ اضطربت صفوفنا و انقسمنا مجموعات شتى كل منها يرى الخطأ فيما تراه الأخرى صواباً، وهي مجموعات لا تزال إلى يومنا هذا بعد ما يزيد على قرن ونصف، مشتتة الفكر متفرقة الرأي تتباين وهي متجاورة تباين الألوان في طيف الشمس".

ونتيجة لتك الظروف و الأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب و المؤسسات التربوية العربية افتقدنا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف واضحة، فضلاً عن الاختلاف في الأنظمة و التشريعات و الأهداف و الإستراتيجيات و السياسيات التربوية التي أدت إلى استيراد فلسفات تربوية غربية و شرقية فلذلك أصبح الأمن التربوي العربي مهدداً وقد يمتد هذا التهديد إلى المستقبل البعيد ما دامت التجزئة قائمة وما دام الجهد العربي في تشتت وتصدع وتمزق.

وتشير استراتيجية تطوير التربية العربية إلى أن الأمة العربية "تشهد نماذج متعددة آتية من الغزو الفكري ونشر مذاهب متعددة ذات طبيعة فلسفية في تفسير الوجود و المجتمع وفي تحديد مكانة الإنسان، وتناول مسائل المعرفة و الأخلاق، وهي مذاهب مستمدة من الصراعات الحضارية التي يتميز بها هذا العصر، وبخاصة الصراع بين النظام الرأسمالي وبين الماركسية وقد تجد هذه المذاهب سبيلها إلى أذهان فئات كثيرة في الوطن العربي وخاصة بين الناشئين و الشباب منهم الذين يجدون هذه المذاهب ماثلة أمامهم محددة وجاهزة. وتشتد الحاجة إلى مثل هذه الفلسفة التربوية العربية المتميزة بالعمق الحضاري وتراثها الغني بالقيم الإنسانية من ناحية و بالمواقف العقلانية في النظر إلى الوجود و الإنسان و إلى المجتمع من ناحية أخرى.

واتفق معظم فلاسفة التربية العرب على مسألة عدم وضوح فلسفة تربوية عربية ويشير بركات " إلى أن غياب فلسفة تربوية عربية أصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لتراثنا العربي وحاضرنا ومستقبلنا باستثناء بعض رواد النهضة العربية كمحاولات فردية أمثال محمد عبده و الطهطاوي و إسماعيل القباني وساطع الحصري ".

يشير نوفل " إلى أن الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان الفكر التربوي، وأنه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل، بل توجد آراء ونظريات تربوية غربية نقلت من أوطانها الأصلية وغرست في البلدان العربية ".

ويشير الياس فرح " إلى أن الفكر التربوي الغربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية للبلدان الأوروبية و الأمريكية و أداة لتحقيق أهدافها. . إن هذا الفكر الأوروبي

يتقاطع مع حاجات النهضة العربية و الفلسفة التربوية العربية يعدها جزءاً لا يتجزأ من الفلسفة السياسية المتمثلة بالإيديولوجية العربية الثورية و السياسة التعليمية هي تجسيد لها" .

وعلى الرغم من هذا التباعد الفكري و العقائدي بين الفكر الغربي و الفكر العربي فإننا نلاحظ أن كثيراً من مفكرينا العرب قد تأثروا بالفكر الأوروبي من أمثال سلامة موسى الذي قال: " أنه علينا أن نخرج من آسيا و أن نحلق بأوروبا فإني كلما زادت معرفتي بالشرق زادت كراهيتي له وشعوري بأنه غريب عني، وكلما زادت معرفتي بأوروبا زاد حبي لها وتعلقي بها، وزاد شعوري بأنها مني وأنا منها، وهذا هو مذهبي الذي أعمل له طول حياتي سراً وجهراً فأنا كافر بالشرق مؤمن بالغرب " .

وفي هذا الاستعراض لواقعنا وواقع بعض مفكري العرب ومدى تأثرهم بالفلسفات الأوروبية وغياب فلسفة تربوية عربية تبرز بوضوح الحاجة إلى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقعنا التعليمي ومن حاجات مجتمعنا العربي معبرة عن قيم عربية أصيلة ومساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي وبناء جيل عربي مؤمن بدينه وعقيدته و أصالته وتطوير حاضره.

حيث إن واقعنا التعليمي في حاجة أكثر من أي وقت مضى لتبني فلسفة تربوية عربية من خلال الاتفاق على إطار مرجعي لفلسفة التربية يساعد على الاتفاق في خلق لغة عربية واحدة من الحوار تجعل منه أداة بناء لا معول هدم.

وجاء هذا الكتاب بعنوان (فلسفة التربية) للمؤلف الدكتور عبد الكريم اليماني لشعوره بضرورة توحيد الأفكار التربوية العربية المبعثرة بكتابه الموسوم أعلاه.

اللهم وفقه إلى ما فيه الخير، انك سميع مجيب الدعاء

الأستاذ الدكتور

ماهر إسماعيل الجعفري

أستاذ فلسفة التربية في جامعة بغداد

مقدمة

إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نمو الفرد كافة ، وتسهم في نموه الجسمي بنوعيه التكويني والوظيفي ، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي ، وفي مجال النمو الروحي والخلقي، وفي مجال النمو الاجتماعي . وتسهم في تنمية المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وروحيا وسياسيا ايضاً .

اهتم المربون العرب بالتربية بوصفها أداةً لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتتمكن من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضاري بين الثقافات الإنسانية ، زيادة على أنها تنمي القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد ، وتؤكد قيم العمل الجماعي ونكران الذات وتأكيد روح الفريق الواحد . ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعنى بتكوين جيل يدرك روح العصر وقيمه الحضارية ، ويؤلف بينها وبين الحاجات الراهنة للمرحلة التاريخية التي تمر بها أمته ، ويتفاعل تفاعلا واعيا عميقا . وتعّد فلسفة التربية موجهاً للتربية وتضبط إيقاعها ، وتحدد المناسب منها والصالح وتحقق شمولها واتساقها .

ان بعض التجديدات المتصلة بالتربية قد يكون ملائما علميا وغير ملائم مجتمعيا . . فنظريات علم النفس او الاقتصاد مثلا ، تزداد ثراء وتعقيدا كل يوم ، ولايمكن السماح بتطبيقها في ميدان التربية من غير فحص وبحث واختيار واختبار . إن الذي يقوم بمهمة الفحص والبحث والاختيار والاختبار هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والمسيطرة عليها ، فهي تعطي اشارة التحرك مثلها في ذلك مثل (شرطي المرور) الذي يسمح بالمرور في هذا الاتجاه أو ذاك . فالفلسفة يجب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديدها بكل دقة وإلاّ ظلت تلك الأفكار معتمة ومبهمة .

ولعل اخطر ما يصيب المجتمعات النامية ، ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال ، هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة والبصيرة ، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تخلف ترنو ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لتستعير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا، وفاتها أن الفكر والفلسفة نتاجان خاصان للمجتمع يحمل قيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وطموحات تعبر عن خصائصه ونوازعه، ففلسفة التربية هي تطبيق النظرة الفلسفية والطريقة الفلسفية في ميدان الخبرة الانسانية الذي نسميه تربية ، وهي تتضمن البحث عن مفاهيم توجد الاتساق بين المظاهر المختلفة للعملية التربوية التعليمية من خطة متكاملة شاملة ، وتتضمن أيضا توضيح المعاني التي تقوم عليها التغيرات التربوية ، وتبين الفروض الأساسية التي تعتمد عليها المفاهيم التربوية وتعرضها مع علاقة التربية بغيرها من ميادين الاهتمام الإنساني.

ويهدف المؤلف من وراء وضع هذا الكتاب الى تزويد القارئ العربي بالمعلومات الاساسية عن التربية والفلسفة التربوية والفلسفات التي تنبثق منها الاهداف التربوية واهمية التربية بجمع جوانبها وتعميق الفهم الفلسفي التربوي لدى القارئ وتوسيع مداركه واضافة معرفة فلسفية تربوية الى مخزونه المعرفي ليكون مرجعا اساسيا له في هذا المجال ، ومرجعاً حقيقا لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية ولطلبة تخصص التربية في الدراسات العليا وكليات التربية والجامعات العربية والعاملين في مجال التربية والتعليم والمهتمين في المجال الفلسفة التربوية.

ويضم هذا الكتاب خمسة فصول وستة عشر مبحثا : التربية، منظور عام ،الأسس التاريخية للتربية، تعريف الفلسفة التربوية، مدخل للفلسفة التربوية ،أهمية التربية وعلاقة التربية بالعلوم الأخرى، عرض ونقد الفلسفات التربوية القديمة والحديثة ، الفلسفة المثالية، الفلسفة الواقعية ، الفلسفة الطبيعية، الفلسفة البرجماتية ، الفلسفة الوجودية ، الفلسفة الوضعية المنطقية، الفلسفة التربوية العربية الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، نماذج من السلف الصالح ، أبو حنيفة ، الغزالي، ابن رشد ، نماذج من الفلسفات التربوية العربية المعاصرة المقترحة، ساطع الحصري ، زكي نجيب محمود، عبدا لغني النوري وعبد الغني عبود، محمد فاضل الجمالي، لطفي احمد بركات ، عبد الله عبدالدايم، ماهر

الجعفري وكفاح العسكري ، اوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية ، فلسفة نظام التعليم في الأردن ، نموذج من الفلسفات التربوية العربية ، الفلسفة التربوية العربية المقترحة في نظام التربية والتعليم في الأردن .

وأتمنى من الله عز وجل أن أكون قد قدمت جهدي المتواضع في هذا الكتاب وأسهمت في دعم المكتبة العربية ودعم أدبيات التربية المتوفرة في اللغة العربية . .

والله ولي التوفيق .

الدكتور عبدالكريم علي سعيد اليماني

دكتوراه في أصول التربية تخصص الفلسفة التربوية

الفصل الأول

مدخل إلى فلسفة التربية

المبحث الأول: مدخل عام.

المبحث الثاني: أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها.

المبحث الثالث: أهمية التربية في الأردن كأنموذج.

المبحث الرابع: ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي.

المبحث الأول

مدخل عام

كانت التربية على مر العصور ولا تزال حاجة اجتماعية وانسانية، وهي في الوقت نفسه وسيلة مهمة في تحقيق تماسك المجتمع تمارسها مؤسساته المرجعية.

فالتربية هي الوسيلة والأسلوب الاجتماعي الذي يكتسب به الأفراد طرائق الحياة وقيم المجتمع الذي يعيشون فيه واتجاهاته وذلك بوصفها أداة رئيسة يعتمد عليها في التعبير، وفي استخدام التقدم الذي ينشده (261 : 80).

وأشارت استراتيجية تطوير التربية الى غياب فلسفة التربية العربية " فلا ينشأ فكر تربوي متميز لأمة تريد أن تبني بناءً خاصاً بها، فلا عجب أن ينشأ كثير من الفراغ في ميدان الاجتماع وفي ميدان التربية بسبب غياب فلسفة التربية لما يترتب عليه الكثير من الحيرة والقلق والبلبلة".

وتوصلت الاستراتيجية المذكورة إلى "ان التمحيص الدقيق للسياسات التربوية لكل قطر عربي على انفراد يكشف عن نقص هنا وهناك، سواء في الشمول او التكامل، أو الدقة والوضوح، ولاسيما تلك الجوانب الضمنية غير المدونة التي تستشف من الممارسة، فلا تتمثل في القرارات الصريحة. وفضلا عن ذلك فإن ما تستدعيه أية سياسة تربوية او غير تربوية على مستوى رفيع من السلطة ذات السيادة والدولة من حاجة الى التعديل بين حين وآخر بحكم تبدل الظروف والأحوال وتجديد دواعيها الى الحركة والعمل يتطلب مراجعة دورية للسياسات التربوية" (245: 85: 255).

"ونادى مفكرون وسياسيون وتربويون بان تقوم الأنظمة التربوية العربية بمراجعة شاملة لتحليل عناصر العملية التربوية وفهمها، والإجابة عن الاسئلة المتعلقة بها" (300: 13-14).

ولقد اشار الكثير من التربويين في كتاباتهم الفلسفية التربوية العربية إلى ذلك، ومنهم:

1- بركات الذي أشار إلى أن "غياب فلسفة تربوية عربية اصيلة أدى إلى استيراد فلسفات تربوية أجنبية غير ملائمة لتراثنا العربي وحاضرنا ومستقبلنا" (83:245).

2- واشار نوفل إلى "ان الوطن العربي يعاني من تبعية فكرية للغرب لا تتضح في مجال كما تبرز في ميدان الفكر التربوي، وانه لا يكاد يوجد فكر تربوي أصيل، بل يوجد آراء ونظريات تربوية عربية نقلت من أوطانها الأصيلة، وغرست في البلاد العربية" (15:286).

3- وأكّد فرح "أن الفكر الغربي هو استجابة للأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للبلدان الأوربية والأمريكية واداة لتحقيق أهدافها" في حين أن هناك غياباً للفلسفة التربوية العربية (87:123).

4- وعبد الدائم الذي يرى بأن الحاجة الى فلسفة تربوية ليس لوجود أزمة الحياة في الوطن العربي فقط، بل الحاجة الى التطلع الى مستقبل جديد فيقول بهذا الصدد: "التطلع الى مستقبل جديد سبب آخر من أسباب اهتمام المربين العرب بفلسفة التربية" (226 : 19).

5- وعفيفي الذي أشار الى "حاجتنا لفلسفة تربوية عربية هادفة تساعد على بناء البرامج التربوية" (260 : 219).

6- والجعفري الذي أكّد غياب الفلسفة التربوية العربية إذ يقول: "وكرد فعل لتلك الظروف والأوضاع التي يعاني منها مثقفونا العرب والمؤسسات التربوية العربية، افتقدنا وجود فلسفة تربوية عربية لها أهداف تربوية واضحة، فضلا عن استيراد فلسفات غربية وشرقية نتيجة لذلك اصبح الأمن التربوي العربي مهددا، وقد يمتد هذا التهديد الى المستقبل البعيد مادامت التجزئة قائمة، وما دام الجهد العربي في تشتت وتصدع وتمزق" (246 : 5).

وعلى صعيد النظام التربوي الأردني "مازالت التربية تعاني من الارتباك في تحديد فلسفتها وسياستها وأهدافها بسبب الصراع بين المدارس الفكرية المختلفة" (72 :327).

وأشار جلالة المغفور له الملك الحسين رحمه الله في الخطاب الذي ألقاه في حفل تخريج الفوج الثالث عشر من طلبة الجامعة الأردنية في 20 حزيران 1978م الى إعادة النظر في فلسفة التربية والتعليم إذ قال: "إن من الضروري إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته وأساليبه والتركيز على الشباب والمستقبل، ورعاية أجيالنا الصاعدة: روحا، وعقلا وخلقا، وجسدا بما يستحق لتكون بمستوى التحديات التي تواجهها الأمة".

وأكد جلالته كذلك أهمية التربية الخلقية والوطنية التي تنبثق من فلسفة التربية في كتاب التكليف السامي لدولة المرحوم عبد الحميد شرف بتاريخ 19/ 12/ 1979 فيقول: "إن تهيئة الأجيال بتربية خلقية ووطنية عالية هو بالتخصيص من اجل الواجبات والتركيز خاصة على متطلبات النهضة في وطننا واحتياجاته، لتهيئة شباب الوطن بما يمكنهم من أداء دورهم على اكمل وجه، يتطلب إعادة النظر في فلسفة التعليم وسياساته واساليبه والتركيز على الشباب والمستقبل" (234 : 49، 65).

لذلك عقدت المؤتمرات التربوية للدعوة الى التحديث والتطوير في الفلسفة التربوية وسياستها وأهدافها، ففي مؤتمر العملية التربوية في مجتمع أردني متطور، "برزت الدعوة الى برنامج إصلاحي عميق للمناهج والمعلم المؤهل وتكوين الإنسان المؤهل الواعي كهدف للتربية" (122 : 21).

وعقد المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي عام 1987م، إذ دعا إلى ايجاد أنماط متطورة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم بما يضمن إعداد المعلم أكاديميا ومسلكيا اكثر عمقا وارتباطا بالحاجة المهنية للمعلم (346 : 27).

وقد جاءت دراسات متعددة لتؤكد غياب الفلسفة التربوية في الأردن ومنها دراسة العمري الميدانية، إذ وجد أن نسبة المعلمين والمعلمات الذين لم تتوفر لديهم رؤية عن فلسفة تربوية معينة قد بلغ (55.8٪)، وتشتّت باقي العينة على عدد من فلسفات تربوية (119 : 14).

ولذلك صدر قانون جديد للتربية والتعليم برقم (3) لسنة 1994 م حدد الفلسفة التربوية في الأردن ومرتكزاتها الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية، وحدد الأهداف العامة للتربية، وحدد مبادئ السياسات التربوية (345 : 6).

الا أن المشكلة بقيت كما هي عليه في عدم وضوح الفلسفة التربوية، فعند مراجعة الأهداف العامة للنظام التربوي في الأردن (المادة 4) نجد ان الفقرات التي عددها(18) فقرة هي بالحقيقة إجراءات لتطبيق الأهداف، فقد غابت عن النص وبذلك تداخلت بينها وبين السياسة التربوية، وعلى سبيل الذكر لا الحصر، نصت الفقرة (أ) على "استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة" (345 : 9). في حين نصت الفقرة (ب) على "الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محليا وعالميا واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة" (345 : 9). أما الفقرة (ص) وهي آخر فقرة فقد نصت على " التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة" (345 : 10). ونجد في هذه الفقرات عدم تفريق بين الأهداف العامة والخاصة والسلوكية مع غياب سلم الأهداف التربوية وخلط مع السياسة التربوية.

وقد أكد التل(*) وزير التربية والتعليم ووزير التعليم العالي السابق وجود خلل كبير في السياسات التربوية، إذ يقول: " لقد واكب التعليم في الأردن التطور، ولكن نتيجة لعوامل كثيرة سياسية واقتصادية واجتماعية لم تكن هذه المواكبة تتناسب مع المتطلبات لوجود خلل كبير في سياسات التعليم وفي التخطيط لها. إن للتعليم كما تعلمون ثلاثة أبعاد: بعد يتعلق بفلسفته، وآخر بسياسته، وثالث بالجانب الفني منه. وقد حدد قانون التربية والتعليم فلسفة التعليم في الأردن في عدد من المبادئ التي يقوم عليها التعليم، وحدد الأهداف التي تسعى المؤسسة التربوية إلى تحقيقها، إلا أن هذه الفلسفة وتلك المبادئ لم تترجم ترجمة حقيقية في الواقع العملي كما هو موجود حتى الآن. وان مؤسساتنا التربوية غير ناجحة بدرجه نرضى عنها في إعداد الطالب على وفق الإطار الفلسفي الذي حدده القانون. أما حول البعد الفني الذي ترتبط به نوعية التعليم فيجب أن نعترف بانها ليست النوعية التي نتمنى" (342 : 1-11).

ويشير عبيدات والرشدان إلى غياب الفلسفة التربوية العربية في النظام التربوي الاردني إذ قالا: " وإذا استعرضنا فلسفة التربية في الأردن فإننا في الواقع لا نجد فلسفة بمعنى مفهوم الفلسفة وانما مبادئ وقواعد وقوانين تقوم مقام الفلسفة" (180 : 40).

(*) د. سعيد التل: دكتوراه فلسفة التربية من الولايات المتحدة عام 1963، أهم أعماله عضو هيئة تدريس في الجامعة الأردنية، كلية التربية، فعميدا لكلية التربية، ثم وزيرا للمواصلات، ووزيرا للإعلام، ووزيرا للتربية والتعليم، ووزيرا للتعليم العالي، ونائبا لرئيس الوزراء وزيرا للتعليم العالي، عضو في مجلس الأعيان.

فمعاناة النظام التربوي في الأردن من غياب الفلسفة التربوية الواضحة هي جزء من معاناة الأنظمة التربوية في الوطن العربي، حيث نجد ان التعليم العالي في الوطن العربي يعاني من غياب فلسفة تربوية واضحة، أو بمعنى أدق فقدان المؤسسة التي تتمتع بالرؤية الواضحة للفلسفة التربوية.

"إن صراع الفلسفات التربوية في الجامعات العربية خاضع للسلطة السياسية والإدارية، وقد برزت الشكوى من عملية التقليد للجامعات الأوربية والأمريكية. فقد أكد المؤتمر التربوي السادس لاتحاد التربويين العرب المنعقد في بغداد لشهر آب 1997م أن هناك حاجة ملحة لإيجاد الفلسفة التربوية للتعليم في العالم العربي" (330 : 4).

وهذا التقويم للمشكلة يفسح المجال للتطبيقات التربوية واقتراح وسائل الإصلاح في النظام التعليمي، لان الفلسفة تمد المجتمع بالقوة لكي يتصرف بحكمة، والعمل على تحقيق الأهداف بالملاحظة والتفكير، للقضاء على التخلف في بعض المجالات ولاسيما التخلف في المجال التعليمي، لأنه مازال متخلفا عن مواكبة الفكر التربوي الحديث. لذا تكمن مشكلة البحث في غياب الرؤية الفلسفية الواضحة للتربية في الأردن من ناحية، والخلط بين التربية والتعليم من ناحية أخرى. ولذا تظل المشكلة قائمة لغياب النص الواضح الذي يحدد بالضبط ماهية التربية ويحدد بالضبط فلسفتها. وبهذا تبرز الحاجة الى فلسفة تربوية عربية نابعة من واقعنا التعليمي ومن حاجات مجتمعنا العربي، معبرة عن قيم أصيلة، ومساعدة على حل جميع مشاكل مجتمعنا العربي، وبناء جيل عربي مؤمن بدينه وعقيدته وعبقريته وأصالة ماضيه وتطوير حاضره.

ويأمل المؤلف ان تكون هذه الدراسة مؤشراً في تحديد جوانب مختلفة من المشكلة للوصول الى مقترح يلبي الحاجة الحقيقية الى وجود فلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني، ولاسيما مجتمعنا العربي الذي أدرك بان هناك حاجة ماسة وملحة من خلال مسوغات وطنية بحتة الى وضع فلسفة تربوية عربية تلائم واقعها الاجتماعي، وتنبثق منه ومن تربيته، تعكس بصدق حاجاته ومطالبه وأمانيه وميوله ومشكلاته وطموحاته الحالية والمستقبلية، بهدف تنمية الوطن والمواطن تنميه ذاتية وداخلية.

المبحث الثاني

أهمية الفلسفة التربوية والحاجة إليها

التربية نشاط اجتماعي شامل مهمته إعداد الإنسان الذي يعيش في عالم متطور، يتغيّر تغيراً سريعاً، وتكتسب معانيها الحقيقية من الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، لانها وسيلة المجتمع لتأمين استمراره وتطوره. وبهذا تعكس التغيرات والتطورات التي يمر بها المجتمع وفلسفته "تكوين انسان جديد ويرتبط بتراث الماضي للجماعة الانسانية فهي عمليه مستمرة في تكوين الخبرات" (261 : 80).

إنّ التربية تعكس فلسفة المجتمع وطبيعة ثقافته، وتختلف من مجتمع إلى آخر لاختلاف طبيعته وتراثه وامتداده الحضاري ومراحل تطوره وخضوعه لتطورات المجتمع تقدمه أو تخلفه. لان التربية عملية قصدية توجه من طريقها نمو الأفراد الإنسانيين، فان الفلسفة التربوية هي "تطبيق الطريقة والنظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة المسماة التربية، وهي تتضمن البحث عن المفاهيم التي تتسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة، وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ أو الفروض الأساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية، والكشف عن التصنيفات التي تربط بين التربية وبين ميادين الاهتمام الإنساني الأخرى" (239 : 37-38).

ويرى مرسي أن فلسفة التربية "تقوم باختيار المنطق في مفاهيمنا وكفاءاته في مجابهة الحقائق التي تنشد تفسيرها، وهي تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا وتوجه الأنظار إلى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة التناقضات، وهي تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له من المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات، التي أُسرف في استخدامها مثل: الحرية، والتوافق، والنمو، والخبرة، والاهتمام، والنضج" (284 : 38).

وتنبثق فلسفة التربية من فلسفة المجتمع إذ إن الأفكار والمعتقدات والقيم المتعارف عليها اجتماعيا وأساليب العمل وغيرها مما يميز خصائص أو طريقة الحياة في المجتمع ويقدم منبعا ومصدرا رئيسا للفلسفة التربوية وللأهداف التربوية.

وقد اهتم المربون العرب بالتربية بوصفها أداةً لغرس القيم الروحية والخلقية لتعزيز بناء الشخصية العربية لتتمكن من التعامل مع الفكر والحرية والحوار الحضاري بين الثقافات الإنسانية، زيادة على أنها تنمي القدرات والمهارات والاتجاهات الصحيحة التي تسهم في بناء الإنسان العربي الجديد، وتؤكد قيم العمل الجماعي ونكران الذات وتأكيد روح الفريق الواحد. ومن هنا لابد للفلسفة التربوية أن تعنى بتكوين جيل يدرك روح العصر وقيمه الحضارية، ويؤلف بينها وبين الحاجات الراهنة للمرحلة التاريخية التي تمر بها أمته، ويتفاعل تفاعلا واعيا عميقا.

ولعل اخطر ما يصيب المجتمعات النامية، ومنها مجتمعنا العربي بطبيعة الحال، هو أنها تفتقد هذه النظرة الموحدة والبصيرة، لأنها في محاولتها لتجاوز ما تعانيه من تخلف ترنو ببصرها إلى المجتمعات المتقدمة لتستعير منها الفكر والفلسفة كما استعارت منها التكنولوجيا، وفاتها أن الفكر والفلسفة نتاجان خاصان للمجتمع يحمل قيمه واتجاهاته ويستهدف آمال وطموحات تعبر عن خصائصه ونوازعه (178 : 1).

وظهرت التربية مع ظهور الإنسان على وجه الأرض، وشعوره بكيانه بوصفه فردا في جماعة من الجماعات كالاسرة أو القبيلة، وكان تفاعل الإنسان مستمرا مع بيئته التي أصبحت مدرسته الأولى، إذ ينهل منها المعرفة، ويتعلم مهامه ويمارسها، وهذا التفاعل المستمر بينه وبين بيئته هو ما نسميه (التربية) التي هي الحياة نفسها. وللتربية أصول تستند اليها في المادة والتفاعلات، التجديد والطموحات. وفيما يتعلق بأصول التربية يمكن بلورتها في سبعة من الأصول الآتية :-

1- الأصول التاريخية التي تزودها بنتائج خبرة الماضي بقوانينه ولوائحه و قيوده وحدوده (113 : 9).
2- الأصول الاجتماعية : التي تزودها بالإطار الثقافي الذي تنطلق منه وتتحرك فيه : نقلا للثقافة وانتقاء منها، وتطويرا لها (178 : 199).

3- الأصول السياسية : تزودها بالإطار العقائدي (الايدلوجي) الذي تنطلق منه وصولا الى أهداف مرصودة وخطط موضوعة .

4- الأصول الاقتصادية : تزودها بالإمكانات البشرية والمالية ، والمادية والتجهيزية الحاكمة لمواردها المتحكمة في ميزانياتها .

5- الأصول الإدارية : تزودها بالتنظيمات والقوانين ، واللوائح والقواعد الموجهة لعملها الراسمة لمساره (259 : 80-81) .

6- الأصول النفسية : تزودها بطبيعة المتعلم والمعلم وافضل الأساليب ، والاداء والممارسة والتحصيل والتقويم ، والقياس والتوجيه .

7- الأصول الفلسفية : تزودها بالقدرة على اختيار الأصلح وتوجيه النظم وضبط الإيقاع وتوجيه الأصول السابقة (113 : 9) .

وتبرز أهمية التربية أيضاً في تنمية الفرد والمجتمع بانها أصبحت اليوم من الحقائق المسلم بها بين المربين والاجتماعيين والاقتصاديين والسياسيين ، فأصبحت نظرة هؤلاء جميعا إلى ما يصرف على التربية والتعليم على انه من الاستثمار لتنمية الموارد البشرية الذي لايقل في قيمته عن الاستثمارات في تنمية الموارد الطبيعية . إن التربية الصالحة تسهم في مجالات نمو الفرد كافة ، وتسهم في نموه الجسمي بنوعيه التكويني والوظيفي ، وفي مجال النمو العقلي وفي مجال النمو النفسي ، وفي مجال النمو الروحي والخلقي ، وفي مجال النمو الاجتماعي . وتسهم في تنمية المجتمع اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وروحيا وسياسيا ايضاً (230 : 17-19) .

إنّ تلك العلاقات والروابط في الكون والإنسان والحياة تشمل التربية بكل مراحلها ومستوياتها ، لأنها تعاني من الزيادة المضطردة في السكان المنخرطة في التعليم ، مما يولد الحاجة إلى التغيير في أنواع الخدمات التعليمية من حيث الكم والكيف ، وتحديد أماكنها ، والتركيز المستمر على التغيرات في العلاقات الاجتماعية نتيجة للتغير في الأوضاع الأخرى ، لان عالمنا يمر بمرحلة تغير ثقافي سريع اصبح له أثر كبير في حياتنا ، لدرجة أننا نتصور المجتمع الذي نعيش فيه ما هو إلا أنموذج من المشكلات ، ويرى بعض علماء التربية وفلاسفتها المعاصرين أن التربية هدف رئيس لنمو الإنسان في النواحي العقلية والجسمية والروحية والاجتماعية جميعاً ، ومنهم من يقول بان الإنسان ينمو سلوكه ويتطور على اثر ما يتكون عنده من معرفة وخبرات تتراكم وتزداد خبراته بقدر ما يمر به من ظروف ومواقف يكتسب منها

خبرات تتأثر وتؤثر في سلوكياته في المواقف الجديدة. وفي حقيقة أن تتابع الخبرات يمكنه أن ينمي مدارك المتعلم، ويجعل سلوكه اقرب إلى التعايش مع المجتمع والحضارة ومخترعاتها وظروف الحياة ومتطلباتها (187 : 159).

وتعّد فلسفة التربية موجهاً للتربية وتضبط إيقاعها، وتحدد المناسب منها والصالح وتحقق شمولها واتساقها.

ان بعض التجديدات المتصلة بالتربية قد يكون ملائما علميا وغير ملائم مجتمعيا... فنظريات علم النفس او الاقتصاد مثلا، تزداد ثراء وتعقيدا كل يوم، ولايمكن السماح بتطبيقها في ميدان التربية من غير فحص وبحث واختيار واختبار. إن الذي يقوم بمهمة الفحص والبحث والاختيار والاختبار هو فلسفة التربية السائدة في المجتمع والمسيطرة عليها، فهي تعطي اشارة التحرك مثلها في ذلك مثل (شرطي المرور) الذي يسمح بالمرور في هذا الاتجاه أو ذاك (178 : 8).

فالفلسفة يجب ان تعمل على توضيح الأفكار وتحديدها بكل دقة وإلاّ ظلت تلك الأفكار معتمة ومبهمة (228 : 231).

ولأهمية الفلسفة والتربية فان العلاقة بينهما وبين الإنسان علاقة مباشرة حتى يمكن القول انهما مظهران مختلفان لشيء واحد، أحدهما يمثل فلسفة الحياة والآخر طريقة تنفيذ تلك الفلسفة في شؤون الواقع المعاش الذي يعد فيه الإنسان الشغل الشاغل في هذا الكون. والمتصفح لكتب تاريخ التربية لا يجد الحركات التربوية الا وليدة المذهب والأفكار الفلسفية، وان رجال التربية هم رجال الفلسفة (170 : 15-16).

وبهذا تتضح أهمية الكتاب والحاجة اليه من خلال سعي المؤلف وأمله في الوصول الى فلسفة تربوية واضحة المعالم للنظام التربوي الأردني تضم الآراء الفلسفية التي تخدم التعليم، لكي توزن الأمور بميزان صحيح إضافة إلى التحليل والتطبيق السليم حتى نصل الى نتيجة يمكن أن نطمئن اليها من اجل مستقبل التربية والتعليم في الأردن.

وعليه تصبح فلسفة التربية قوة ضبط اجتماعي قوية حينما تتخذ من نفسها وسيلة للتفكير الحر السليم، فيتعلم الناس كيف يفكرون وكيف يتصرفون وكيف يواجهون مشكلاتهم في المستقبل (290 : 11).

المبحث الثالث

أهمية التربية في الأردن كأنموذج

ولأهمية التربية والتعليم في الأردن أصدرت التشريعات التربوية وقواعد التأسيس منذ ان تحولت الأردن إلى إمارة عام 1921م سميت ((إمارة شرق الأردن)) عمل فيها المتخصصون على وضع القواعد والأسس العامة لإقامة المؤسسات التربوية الحديثة، وتشكيل هياكلها، وإصدار التشريعات والقوانين المنظمة لعملها، وان فاتحة التشريعات التربوية هو قانون التربية والتعليم - رغم اختلاف مسمياته - بوصفه المصدر الأول للتشريعات التربوية، فهو الذي يحدد أهداف المؤسسة التربوية وغاياتها وسياساتها وسبل تحقيقها، ويرسم هيكلتها، والمراكز القانونية للقائمين عليها، ويبين مسارات التعليم وأنواعه، ويتعرض لإنشاء المؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة، وكيفية إدارتها وضبطها. وفيما يلي نقدم نظرة موجزة لمجموعة التشريعات والقوانين التي مر بها النظام التربوي في الأردن منذ تأسيس إمارة شرق الأردن حتى عام 1994 (180 : 7).

لقد ورث الأردن قوانينه وأنظمته من الإمبراطورية العثمانية، وبقيت هذه القوانين والانظمة سائدة حتى عام 1939م، عندما استبدلت بأنظمتها نظاماً تربوياً جديداً بموجب نظام التعليم رقم (1) لعام 1939، فأصبحت إدارة الخدمات التربوية تسير بحسب معرفة موظفي المكتب الرئيس في العاصمة عمّان، بما في ذلك تفتيش المدارس وتشكيل لجان التربية، واختيار المرشحين للبعثات التعليمية الذي اصبح من اختصاص لجنة من المفتشين، يرأسها وزير المعارف (158 : 50).

وفي عام 1939م صدر نظام المعارف رقم (1) المنشور بعدد الجريدة الرسمية للامارة رقم (632) الصادر بتاريخ 16/ 1/ 1939م، وقد جاء مقتضبا موجزا في إحدى عشرة مادة إلا انه كان يفي بالغرض، وتحقيق المقصود آنذاك، وقد عني بتنظيم إدارة المعارف وتقسيم الإمارة على ثلاث مناطق تعليمية على النحو الآتي:

1- منطقة معارف عجلون ـ وتشمل لواء عجلون.

2- منطقة معارف البلقاء ـ وتشمل لواء البلقاء.

3- منطقة معارف الكرك ومعان ـ وتشمل لوائي الكرك ومعان (72 : 90).

ثم صدر النظام رقم (2) لسنة 1939 الذي اقر بجلسة المجلس التنفيذي للامارة المنعقد بتاريخ 26/ 12/ 1938، وقد تناول في مواده تنظيم وزارة المعارف، وتقسيم المدارس، وعني بالبحوث المسلكية التي تسير عليها المدارس، وشروط القبول فيها، وكيفية استصدار الشهادات. وفي مطلع عام 1945م صدر نظام رقم (1) لسنة 1945 الذي اختص بالمدارس الخاصة، من حيث الإنشاء ومتطلبات الترخيص، وارتباطها بوزارة المعارف، وخضوعها للإشراف الحكومي، والمواصفات المطلوبة في أبنيتها. وبقيت وزارة المعارف تستند في إدارة أعمالها وتنفيذها إلى أنظمة يصدرها المجلس التنفيذي ومجلس الوزراء (343 : 6).

وفي عام 1955م جاء قانون المعارف رقم 20 لسنة 1955م مبوبا بشكل جيد ومقسما على فصول عني كل فصل منها بموضوع معين من المواضيع التي تقوم عليها المؤسسة التربوية. ونظرا للنقلة النوعية وما اقتضته طبيعة التطور لم يعد القانون رقم 20 لسنة 1955 يتلاءم ومتطلبات العمل التربوي، ففي مطلع الستينيات صدر قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م ليساير المستجدات ويواكب التطور في العملية التربوية. وقد نشر في عدد الجريدة الرسمية ذي العدد 1763 الصادرة بتاريخ 26/ 5/ 1964 متضمنا مئة وتسع عشرة مادة تناولت المواضيع كافة وبشكل مفصل، وكان سنداً لمجموعة من الأنظمة والتعليمات الصادرة بموجبه التي لايزال معظمها ساري المفعول رغم إلغاء القانون الذي صدرت بموجبه. ومع ذلك فقد اصبحت مواد هذا القانون تتصف بالجمود الذي لا يتفق وحاجات التطوير التربوي، مما حدا بالقائمين على المؤسسة التربوية إلى اللجوء لإدخال تعديلات على نصوصه تلافيا للجمود الذي يعتريها (71 : 48).

ومن ثم بدت الحاجة ملحة لاصدار قانون يتناول الأساسيات بشيء من الإيجاز بلا الخوض في التفصيلات تاركا ذلك للأنظمة والتعليمات الأيسر صدورا والأسهل تعديلا او إبدالا، فصدر القانون رقم (3) لسنة 1994م، وجاء في هذا القانون في المادتين (4) و (6): التربية ضرورة اجتماعية، والتعليم حق للجميع كل وفق قابلياته وقدراته الذاتية (344 : 5).

ولأهمية الفلسفة عقد في الأردن في حرم الجامعة الأردنية عدد من المؤتمرات كان الاول منها عام 1985م دليلاً على حضور الفلسفة العربية والحضور الفلسفي في الوطن العربي، وحضور الفلسفة بوصفها مادة تدريسية وحضور التفلسف بوصفه حاجة معرفية، ثم تلاه المؤتمر الثاني في عام 1988م. أما المؤتمر الثاني للفلسفة أو الفلاسفة العرب فلم تعد المسألة تدور حول لغة الفلسفة وهويتها وموضوعها فحسب، بل صارت تدور حول الفلسفة العربية وروحها في عصرها ومعناها، وحول منهجها وهدفها الأول، ويمكن هنا القول إن تلك المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل وحول منهجها وهدفها الأول، وفي هذا يمكن القول إن تلك المؤتمرات هي نشاطات تدل على نشاط العقل العربي وتبرز أهمية الفلسفة بوصفها أسلوبا فكريا عقليا (341 : 7-8).

لذا لم تكن التربية نظاما قائما بذاته يعمل في فراغ، بل العكس هو من اكثر النظم المجتمعية ديناميكية مع غيره من أنظمة المجتمع، إذ إنه من المعروف أن نظام التربية يشتق خصائصه وصفاته ومحتواه من المجتمع (76 : 35).

إن وضوح الرؤيا كفيل بوضوح العمل التربوي في ضوء تحديد نوع المجتمع ونوع المواطن ونوع المدينة. وهذه كلها مناشط عظيمة وقيمة في فلسفة التربية. وبذلك تكون فلسفة التربية هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والأهداف التي ترنو إلى تحقيقها، لاسيما الحقل التعليمي الذي تتشكل فيه أهداف عملية تربوية مع إيجاد وسائل لتحقيق الأهداف (280 : 131).

ان جوهر فلسفة التربية يكمن في تطبيق الفلسفة واستخدامها في الميدان التربوي مع وظيفة أخرى للفلسفة تتمثل في تعميق فهمها للعملية التعليمية، فهي تبصر المربين والجهات ذات العلاقة بالصراعات التي تدور في المجتمع، وهي معنية بدراسة الطبيعة الإنسانية إذ تعد جوهر العملية التربوية ايضاً مع مهمتها التي نجدها في اهتمامها بصياغة الأهداف التربوية لأي نظام تربوي وإصدار الأحكام بشأنها مع مهمتها الكبرى المتمثلة في بناء النظرية التربوية. لذا ان روح الفلسفة هي روح البحث الحر (204 : 38).

من هنا تتضح الأهمية الكبرى للفلسفة التربوية، ويصبح التعليم لا غنى عنه لتهيئة المتعلمين ليكونوا مواطنين مستنيرين قادرين على أن يضطلعوا بمسؤولياتهم الفردية

والاجتماعية في المجتمع الذي يعيشون فيه. والتربية والتعليم هما الأساس في تأهيل الأفراد لان يشقوا طريقهم إلى الحياة الافضل في الحاضر والمستقبل (215 : 57).

وان المؤلف الذي يعمل في وزارة التربية والتعليم في الأردن يهمه أن يكون هذا الكتاب مثيراً للتفكير والحوار ليدرك جميع العاملين في جهاز وزارة التربية والتعليم في الأردن عظم المسؤولية الملقاة على عاتقهم، وحجم المسؤولية التي يقومون بها في المراحل الدراسية المختلفة، مما يجعلهم يعتزون بأنفسهم، ويشمخون برؤوسهم عاليا بمهنة الأنبياء والرسل، ويزرعون الثقة بنفوس أبنائهم الطلبة. وهذه المسؤولية، والروح تحتاجان الى وضوح الفلسفة التربوية العربية لكي تكون دستور عمل وخطة حياة تشمل كل من له علاقة بالجانب التربوي والحقل التعليمي في الأردن.

ومن هنا تتجلى اهمية هذا الكتاب (فلسفة التربية) فيما ياتي:

1- حاجة العرب إلى فلسفة تربوية عربية تعبر عن أصالة الأمة وحاضرها ومستقبلها.

2- أن وضوح أي فلسفة تربوية من شأنه توضيح الأهداف التربوية التي يعمل على تحقيقها العاملون في التربية من مخططين ومنظرين، ومسؤولين اداريين ومدرسين وعاملين في هذا المجال التربوي.

3- فهم النظام التعليمي يعتمد اعتمادا كليا على فهم الفلسفة التربوية لهذا النظام.

4- توضيح فكر العاملين في التربية من مدراء ومدرسين ومعلمين وطلاب حول المبادئ والمعتقدات والمفاهيم والعروض والمسلمات التي لها علاقة وثيقة بالعمل التربوي.

5- أنه يغني المكتبة العربية بوصفها مرجعا للباحثين في التربية والتعليم.

6- أنه يفتح أبواب المنافسة للوصول إلى فلسفة تربوية عربية موحدة.

المبحث الرابع

ماهية فلسفة التربية والنظام التربوي

أولاً: ماهية الفلسفة :

ليس ثمة تعريف للفلسفة متفق عليه، بل هناك تعاريف متعددة للفلسفة، إذ سلك كل فيلسوف اتجاهاً مغايراً للفيلسوف الذي سبقه، حتى وان اقترب بعضهما من بعض تحت لواء مدرسة أو اتجاه فلسفي، فهما لا يتفقان على تعريف واحد للفلسفة. وربما يعزى السبب في ذلك إلى ان الحقيقة نسبية لا مطلقة، ومع ذلك فقد اتفقوا على ان ترجمة كلمة الفلسفة تعني (ام العلوم) او (حب الحكمة) من اشتقاق المصطلح اليوناني Sophia-Philo (فيلو- صوفيا) (354 : 77).

وهناك قائمة طويلة من التعاريف للفلسفة منذ عصر اليونان الى يومنا هذا، وسنكتفي بأخذ بعض النماذج وهي:

أ. الفلسفة في العصور القديمة :

افلاطون (347ق . م): الفلسفة هي محبة كل انواع الحكمة (9:174).

ب. الفلسفة في العصر الإسلامي :

الكندي: ان الفلسفة هي الام التي يتوالد منها سائر العلوم و ان الحكمة هي استكمال النقل، هي التشبه بالإله، والاله ليس لها جسم يتغذى، إذاً الفلسفة هي الامر الذي يمكن ان يجمع بين الاله والانسان، وذلك هو العلم. (56 : 77).

ج. الفلسفة من وجهة نظر الفلاسفة في العصر الحديث و المعاصر :

ان لفظ الفلسفة في العصور الحديثة يطلق على دراسة المبادئ الاولى التي تفسر المعرفة تفسيراً عقلياً كفلسفة العلوم وفلسفة الاخلاق، وفلسفة التاريخ وفلسفة الحقوق. او تطلق على كل معرفة تامة التوحيد، بخلاف المعرفة العلمية المشتملة على توحيد غير تام، والمعرفة

العامية التي لا توحيد فيها . ولذلك يصنف هربرت سبنسر (1903م) المعرفة وفق التصنيف الآتي (325 : 339) :

1- العلوم المجردة او علوم الصورة الجوفاء : وهي المنطق والرياضيات بفروعها .

2- العلوم المجردة المشخصة او علوم الظواهر : وهي علم الميكانيكا والطبيعة والكيمياء .

3- العلوم المشخصة او علوم الموجودات : وهي علم الفلك وعلم طبقات الارض وعلم الحياة والاخلاق وعلم النفس وعلم الاجتماع .

وهكذا تمثل المعرفة في نظر سبنسر (مجال العلوم) كما يبدو في الفلسفة الواقعية التي هي عبارة عن جملة القوانين المشتركة بين جميع الفروع العلمية ، إذ يمكن القول ان المعرفة العلمية عديمة الوحدة ، والعلم معرفة ناقصة الوحدة ، والفلسفة معرفة تمام التوحيد بفضل قانون التطور الذي هو اعم القوانين (293 : 341) .

فاذا دلت الفلسفة على دراسة العقل البشري من جهة ما هو متميز من موضوعات انقسمت على قسمين :

1- قسم يشمل البحث في اصل المعرفة وقيمتها ، وفي مبادئ اليقين واسباب حدوث الاشياء ، وهو ما يحاول كل فيلسوف ان يجيب به عن سؤالنا ، ماذا يمكننا ان نعلم ؟

2- قسم يشمل البحث في قيمة العمل ، وهو الاجابة عن سؤالنا . ماذا يجب ان نفعل؟ ولذلك عرفت الفلسفة بأنها "مجموعة المعلومات في عصر من العصور" (206 : 228) .

3- ويحاول البعض الآخر من الفلاسفة ان يعرف الفلسفة بأنها "المحاولات التي يبذلها الانسان عن طريق العقل وطريق التصفية ليصل بها إلى معرفة الله" (206 : 245) .

وعلى هذا فإن الفلسفة ترتبط بمختلف العلوم ، وارتباطها الاساس بالانسانيات والعلوم الاجتماعية لأنها ترتبط بالانسان اكثر ، وبحياته ومشكلاته . واذا كان الفيلسوف في وقت من الاوقات قد اتسم بأنه هو ذلك الشخص الذي يجلس في برج عاجي ، ويفكر ويتأمل ليتفلسف فان الامر يختلف في عصرنا الحالي ، إذ اصبح الفيلسوف اكثر التصاقاً بالارض

وبمشكلات الحياة وبمشكلات المجتمع ، لأن الفلسفة " جزء من الثقافة يتفاعل مع سائر اجزاء الثقافة ، تتأثر وتؤثر بدرجات متفاوتة في غيرها من القوى الآخرى الاقتصادية والسياسية والدينية والعلمية ، وهي ليست مجرد تسجيل فكري او تصوير فوتوغرافي للظروف الثقافية والمشكلات الاجتماعية والقلاقل والهزات التي يتعرض لها المجتمع . فهي تعكس هذه الاوضاع من زاوية معينة ، من زاوية مجموعة من القيم ، تمثل اتجاهات ومصالح معينة " (188 : 52) .

ويعرف المؤلف **الفلسفة** بأنها علم بحقائق الموجودات .

ثانياً: ماهية التربية :

التربية : لغة هي التنمية (68:326) .

و " اشتقاق رب ، ربي ، من اصل واحد ، فالله سبحانه وتعالى هو المربي الأعظم في الكون ، وهو ليس مربياً الانسان فحسب ، بل مربياً الخليقة كلها " (277 : 69) .

اما احدث التعاريف للتربية فهو التعريف الذي يدور حول عملية التكيف أي ان : التربية هي عملية التكيف او التفاعل بين المتعلم وبيئته التي يعيش فيها (69 : 15) .

التربية علم فني تطبيقي ، له اصوله وقواعده وفلسفته التي يستند اليها ، وله اهدافه ومناهجه في سبيل الوصول الى تلك الاهداف ، وله الموضوعات التي تتأثر كثيراً بالمفهوم السائد لطبيعة فلسفة التربية (73 : 8) .

ولهذا عرفت التربية وحددت علاقتها بالمجتمع ، بوصفها عملية قيادة الافراد الى نوع من الفهم اكبر للعالم و للموقف الانساني . وفي ضوء هذا الفهم تنمو قدراتهم وتتطور في الوفاء بادوارهم المختلفة و المتكاملة في المجتمع (304 : 59) .

وقد كان سير جون آدمز يقول لتلاميذه دائماً ان التربية هي الجانب الفاعل (الديناميكي) للفلسفة . فهي الوسيلة العملية لتحقيق المثل العليا (347 : 15) .

اما جون ستيورات ميل فيقول : "ان عملية التربية لا تشمل كل ما نعمله لانفسنا فقط او ما يعمله الآخرون لنا بقصد تنشئتنا وتقريبنا من درجة الكمال بقدر المستطاع ، ولكنها فوق ذلك تشمل الآثار غير المباشرة التي تؤثر في اخلاقنا وطباعنا ومواهبنا الانسانية مثل القانون ، ونظم الحكومة ، والفنون الصناعية والنظم الاجتماعية ، بل تشمل ايضاً آثار البيئة الطبيعية التي لا تتوقف على الارادة البشرية ، من عوامل الجو ، والتربة والموقع الجغرافي ، فكل ما يساعد على صقل الفرد واخراجه بالشكل الذي ينتهي اليه جزء من التربية" (359 : 132-133) .

وبهذا التعريف فان التربية عملية ذات هدف نقوم بها عن قصد . والتربية عملية عالمية لا تقتصر على فئة دون اخرى ، او نوع من البشر دون آخر ، لانها ليست مقولبة ولا تدعو الى تربية بني الانسان وكل انسان على نسق واحد ، بل هي عملية تعد الانسان بما يناسبه في حياته اليومية وممارساته الحياتية ، انها تعد الانسان المفكر ، الانسان الذي يبني اليوم ليسكن غداً ، وينمو بعد غد ، ويخلف تراثاً قيماً للاجيال على مر السنين ، انها تعد الانسان القابل للتكيف ، المتفتح للتطور والازدهار ، انها عملية بناء ، بناء البشر (69 : 10) .

عند مراجعة تعريف التربية تاريخياً تتضح التعاريف الآتية :

أ. التربية في العصور القديمة :

افلاطون : نظر افلاطون للتربية على انها عملية تدريب اخلاقي ، او هي المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة ، ونقل حكمة الكبار الذين وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير . (46:9) .

ب. التربية في العصر الإسلامي :

الغزالي : عرف الغزالي التربية بانها "تهذيب لنفوس الناس من الاخلاق المحمودة" (47 : 23) .

او "هي مفتاح السعادة الابدية" ، او هي "الوسيلة التي توصل الانسان الى درجات الكمال" (147:53) .

وقد شبه الغزالي التربية بالزرع إذ يقول : "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته" (49 : 76) .

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها ، وان اهم اغراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14) .

ج. التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي ، عملية تكيف بين الفرد وبيئته ، وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الواعية للجنس البشري. وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية. فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الانسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية. فتبدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان، هادفة إلى ان يصبح انساناً فيه خصائص الكائن الإنساني من التفكير، الارادة، والوجدان (301 : 19) .

أما جون ديوي فهو : يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها ، وليست مجرد إعداد للحياة ، وبأنها عملية نمو ، وعملية تعلّم ، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة ، وعملية اجتماعية ، ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة ، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب للخبرة لا بد ان تراعى فيها شروط النمو وشروط التعلّم وشروط اكتساب الخبرة ، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح (348 : 7) .

التربية :

وتهدف التربية إلى تنمية القوى والطاقات الموجودة لدى الانسان ، قوى الجسد ، والعقل والروح ، لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع ، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو جنين في بطن امه ، وتستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعله بالناس والأشياء احتكاكاً وتفاعلاً يؤديان إلى (تعديل) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17) .

ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية، والتربية هي الجانب الفاعل في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية تشكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية.

ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الانسانية (373 : 12).

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة، فإن التربية هي اساس نظام الحياة وفلسفتها في المجتمع، أي مجتمع، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيه نمو الناشئ توجيهاً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، كانت الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه اليها، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته. وما دامت الفلسفة مرتبطة بشتى ميادين الحياة في المجتمعات، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فالتربية بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً الى اهدافها، وما يحتاجه الافراد او المجتمع من هذه التربية، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة. وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد، وبين نظرته للحياة. ويقول جون ديوي بهذا الصدد : "كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنير سبيل الحياة" (258: 107).

تحاول الفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة، والنظر الى عناصره من خلال العلاقات المختلفة التي تربط بينها، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية، وهي تحاول فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها، وذلك من طريق تفسيرها في ضوء مفاهيم عامة توجه عمليات اختيار الاهداف والسياسات التربوية (259 : 9).

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون انهما " بدءاً توءمان كالسياسة والتربية، وهما ينتميان الى أم واحدة، وهي ثقافة الامة. ولا بد للعلاقة بين الفلسفة والتربية ان تتطور مع تطور الثقافة ومع تجربة الانسان والتحولات الاجتماعية. ولان

وقد شبه الغزالي التربية بالزرع إذ يقول : " ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من بين الزرع ليحسن نباته " (49 : 76) .

ويرى ان صناعة التعليم هي اشرف الصناعات التي يستطيع الانسان ان يحترفها ، وان اهم اغراض التربية عنده هي الفضيلة والتقرب الى الله (69 : 14) .

ج. التربية في العصر الحديث :

التربية عند المربين في معناها الاصطلاحي ، عملية تكيف بين الفرد وبيئته ، وهذه العملية تنشأ عن اشتراك الفرد بطريقة مباشرة او غير مباشرة في الحياة الاجتماعية الواعية للجنس البشري ، وباستمرار هذه المشاركة واتصالها تتشكل عادات الفرد واتجاهاته ، وقيمه الفكرية والخلقية والاجتماعية . فهي تمثل الحصيلة الكلية لاتحاد الخبرات الانسانية التي تشكل ما يسمى بالشخصية . فتبدو من هنا متطورة مستمرة تسير داخل الانسان ، هادفة إلى ان يصبح انساناً فيه خصائص الكائن الإنساني من التفكير ، الارادة ، والوجدان (301 : 19) .

أما جون ديوي فهو : يؤمن بأن التربية هي الحياة نفسها ، وليست مجرد إعداد للحياة ، وبأنها عملية نمو ، وعملية تعلّم ، وعملية بناء وتجديد مستمرين للخبرة ، وعملية اجتماعية ، ولتكون التربية عملية حياة لا بد ان ترتبط بشؤون الحياة ، ولتكون عملية نمو وعملية تعلم وعملية اكتساب للخبرة لا بد ان تراعي فيها شروط النمو وشروط التعلّم وشروط اكتساب الخبرة ، ولتكون عملية اجتماعية لا بد ان تتضمن تفاعلاً اجتماعياً ، ولا بد ان تتم في جو ديمقراطي وجو اجتماعي صالح (348 : 7) .

التربية :

وتهدف التربية إلى تنمية القوى والطاقات الموجودة لدى الانسان ، قوى الجسد ، والعقل والروح ، لكي يصبح عضواً مؤثراً في المجتمع ، وتبدأ هذه التربية والانسان وهو جنين في بطن امه ، وتستمر معه طوال حياته لأن حياته تعني احتكاكه وتفاعله بالناس والأشياء احتكاكاً وتفاعلاً يؤديان إلى (تعديل) في السلوك على نحو من الانحاء (214 : 17) .

ويعرف المؤلف التربية بأنها الجانب التطبيقي لفلسفة التربية، والتربية هي الجانب الفاعل في تأكيد مبادئها وتأصيل اتجاهاتها ومثلها العليا من طريق غرسها في الاجيال الجديدة، وتربيتهم تربية تتشكل فيها الشخصية تشكلاً يتفق والمبادئ الفلسفية.

ثالثاً: ماهية فلسفة التربية :

ان فلسفة التربية هي قبل كل شيء مظهر آخر من مظاهر انواع التساؤل الأساسية التي تحدث في جميع ميادين الحياة الانسانية (373 : 12).

ولما كان للفلسفة علاقة بكل نواحي الحياة، فإن التربية هي اساس نظام الحياة وفلسفتها في المجتمع، أي مجتمع، والتربية هي من وجهة نظر المجتمع عملية الغرض منها توجيه نمو الناشئ توجيهاً يعده للمشاركة في حياة الجماعة مشاركة فاعلة مثمرة، كانت الفلسفة التي تؤمن بها الجماعة والغايات التي تتجه اليها، والمتطلبات التي تصبو لتحقيقها، هي التي تحدد وجهات هذا النمو ومستوياته. وما دامت الفلسفة مرتبطة بشتى ميادين الحياة في المجتمعات، هي ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالتربية ايضاً فالتربية بما تقدمه للفرد والمجتمع تحتاج أولاً الى اهدافها، وما يحتاجه الافراد او المجتمع من هذه التربية، وهذا ايضاً من موضوعات الفلسفة. وهكذا نجد ان هناك علاقة وثيقة بين الفلسفة التي يعتنقها الفرد، وبين نظرته للحياة. ويقول جون ديوي بهذا الصدد : "كلما نظرنا الى الفلسفة نظرة جدية وجدناها محاولة للوصول الى الحكمة التي تنير سبيل الحياة" (107 :258).

تحاول الفلسفة بصفة عامة فهم الواقع بصورة شاملة، والنظر الى عناصره من خلال العلاقات المختلفة التي تربط بينها، والتفاعلات المستمرة بين هذه العناصر والعوامل المختلفة التي تؤثر في هذه العلاقات والتفاعلات، هكذا تكون وظيفة فلسفة التربية، وهي تحاول فهم التربية في شمولها وتكامل عناصرها، وذلك من طريق تفسيرها في ضوء مفاهيم عامة توجه عمليات اختيار الاهداف والسياسات التربوية (259 : 9).

والعلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة وثيقة إذ توصل الباحثون انهما " بدءاً توءمان كالسياسة والتربية، وهما ينتميان الى أم واحدة، وهي ثقافة الامة. ولا بد للعلاقة بين الفلسفة والتربية ان تتطور مع تطور الثقافة ومع تجربة الانسان والتحولات الاجتماعية. ولان

الفلسفة تبحث عن مبادئ لتصبح بسيطة الفهم، فلا يتم ذلك الا اذا حددنا نوع مشاكل التربية، والقسم الآخر ينطلق لفهم العلاقة بين الفلسفة والتربية على اساس علمي يقوم على دراسة صلة الفلسفة بالتربية او علاقة التربية بالفلسفة، أي ان فلسفة التربية تتضمن دراسة الجوانب الفلسفية للتربية أو الجوانب التربوية للفلسفة، فليس الموضوع فلسفة صرفة، ولا هو تربية خالصة كذلك، ولكنه مركب منهما. واذا جاز لغرض التوضيح ان نشبه فلسفة التربية بالماء. فإن التربية والفلسفة يشبهان الأوكسجين والهيدروجين اللذين يتكون منهما الماء" (307 : 1).

اما تعاريف فلسفة التربية فقد اختلفت وتنوعت وتعددت بحسب المدارس الفلسفية او الاتجاه الفلسفي لهذا الفيلسوف او ذاك، ولذلك سيتناول المؤلف بعضاً منها :

1- تعريف فينكس : ان فلسفة التربية هي تطبيق الطريقة و النظرة الفلسفيتين في ميدان الخبرة المسمى التربية؛ وهي تتضمن مثلاً البحث عن المفاهيم التي تنسق بين المظاهر المختلفة للتربية في خطة شاملة وتوضيح المصطلحات التربوية، وعرض المبادئ أو الفروض الاساسية التي تقوم عليها التعبيرات الخاصة بالتربية، وكشف التصنيفات التي تربط بين التربية وميادين الاهتمام الانساني الأخرى (239 : 39).

2- تعريف ج. ف نيلر : تطبيق الفلسفة النظرية على مجال التربية (309 : 38).

3- تعريف بوشامب : انها مجموعة من الافتراضات او المقترحات، وتتكون من نظرة فلسفية الى طبيعة الانسان والمعرفة والاهداف وطبيعة المجتمع (349 : 74).

4- تعريف النجيحي : فلسفة التربية : "هي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وانسجامها وتوضيح القيم والاهداف التي ترنو الى تحقيقها. في إطار ثقافي وفكري معين" (280 : 4).

5- تعريف عفيفي : هي الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة المتكاملة التي تستند اليها الاهداف العامة التي توجه النظام التعليمي أو النشاط التربوي كله (259 : 5).

6- تعريف سمعان : النشاط الذي يقوم به المربون والفلاسفة لتوضيح العملية التربوية وتنسيقها ونقدها وتعديلها في ضوء مشكلات الثقافة وتناقضاتها (188 : 177).

7- تعريف مرسي : ان فلسفة التربية تقوم باختيار المنطق الموجود في مفاهيمنا وكفاءته في مجابهة الحقائق التي تنشد تفسيرها ، وهي تفضح المتناقضات الموجودة بين نظرياتنا ، وتوجه الانظار الى مجموعة النظريات الدقيقة التي تبقى بعد إزالة المتناقضات ، وهي تدرس الانتشار الكبير الهائل للمفاهيم التربوية المتخصصة ، وفوق كل هذا تجتهد في توضيح العدد الذي لا حصر له في المعاني المختلفة التي تناط بتلك المصطلحات ، التي تستخدم مثل الحرية ، والتوافق ، والنمو ، والخبرة ، والاهتمام ، والنضج . . . . وغير ذلك (284 : 38) .

8- تعريف عبد الله عبد الدايم : "انها تطبيق للنظرة الفلسفية و المنهج الفلسفي على التربية ، وتطبيق المنهج على التربية ، وانها النظرة النقدية التحليلية الى الواقع التربوي وعلاقته بالواقع الاجتماعي العام ، ويتحرك نحو المستقبل " (225 : 74) .

9- الفلسفة التربوية في العراق : هي الاطار الشامل و المحرك للعمل التربوي ، وان معيار صدق هذه الفلسفة وفاعليتها يتجليان في مدى التحاقها بواقع التعليم والتعبير عن نفسها في اهدافه ومناهجه وطرائق تدريسه وادارته . . . وهي جزء لا يتجزأ من الفلسفة الاجتماعية التي تجسد اهداف المجتمع العراقي واهداف الامة العربية (336: 1) .

اما تعريف المؤلف لفلسفة التربية فهي النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ الفلسفة وسيلة لتنظيم العملية التربوية وتنسيقها وتوضيح القيم والاهداف التي ترنو الى تحقيقها في سبيل ضبط وتوحيد جودة العملية التربوية .

رابعاً: ماهية النظام التربوي :

" النظام التربوي هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والاجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من جميع الجوانب . وهذه النظم التربوية عامة ، وهي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة ، بغض النظر عما اذا كانت هذه الفلسفة مصرحاً بها ، ومعلناً عنها أم لا " . (285 : 15-16) .

تعريف المؤلف للنظام التربوي :

مجموعة من المدخلات المختلفة من المعلم و الطالب والمنهاج تتفاعل داخل غرفة الصف او خارجها بمجموعة من العمليات والأساليب والأنشطة وطرائق التدريس المختلفة ينتج عنها مجموعة من الأهداف الدراسية المراد غرسها في الطالب، لتصبح قيماً وسلوكيات مرغوب فيها يمارسها الطالب في حياته اليومية نابعة من الفلسفة التربوية، والمنبثقة من فلسفة المجتمع .

الفصل الثاني

الفلسفات التربوية القديمة والحديثة

المبحث الأول: الفلسفة المثالية.

المبحث الثاني: الفلسفة الواقعية.

المبحث الثالث: الفلسفة الطبيعية.

المبحث الرابع: الفلسفة البرجماتية.

المبحث الخامس: الفلسفة الوجودية.

المبحث السادس: الفلسفة الوضعية المنطقية.

المبحث الأول

الفلسفة المثالية (Idealism)

تمهيد:

إن الفلسفة المثالية تتخذ اشكالا متنوعة ولكن مهما تعددت، فهي جميعا تشترك في فكر واحد، وهو ان العقل او الروح جوهر هذا العالم، وان الحقيقة الازلية ذات صفة عقلية. فالشعور والفكر والمثل العليا والقيم الذاتية، كل هذه ذات طبيعة عقلية، وهي اقرب الى قلب الكون من الاشياء المادية او مظاهر العالم الطبيعية الخارجية، او الكائنات الحيوانية. إن المثالية ترفض في يقين ان يكون العقل هو المخ وعمله فحسب، او ان الشعور ليس الا منتجاً ثانويا، ولذلك يقول رسك: "بدل ان تسأل كما يسأل الطبيعيون لماذا كان للجسم عقل، فاننا نسأل لماذا كان للعقل جسم؟" (369 : 29).

لقد عَدّ المثاليون، منذ سقراط، الانسان نفسه اجدر بالدراسة من العالم الطبيعي الخارجي، وقد اجاب سقراط (محاورة فيدوس) عند ابواب اثينا بقوله: "حقا يا صديقي، إني آمل ان تعذرني عندما تسمع السبب، إني رجل محب للحقيقة، وأنا انشد هذه الحقيقة عند رجال هذه المدينة، فهم أساتذتي، لا اشجارها ولا أرضها" (205:10) وهذا هو لب المثالية، ولا يزال المثالي الى اليوم عند رأيه الاول لا تصرفه عنه هذه الاكتشافات الفلكية العظيمة، بل يرى ان العقل الذي استطاع كشفها وتفسيرها واستكناه غامضها، اعظم من الشيء الذي فسره.

يعتمد الانموذج المثالي الذي يشكل المنظومة الفلسفية لدى المثاليين على ما قرره افلاطون، ولذلك كان لزاما على المؤلف التطرق الى افلاطون وفلسفته العامة وفلسفته التربوية.

افلاطون (PLATO):

ولد افلاطون في اثينا (427 -347 ق.م) او في الجزيرة الواقعة قبالتها المسماه أجينا من اسرة عريقة الحسب، ونال حظا كبيرا من الثقافة وقرأ شعراء اليونان ولاسيما هوميروس، ثم اقبل على العلوم، واظهر ميلا خاصا للرياضيات، ثم تتلمذ على يد اقراطيلوس احد اتباع هرقليطس. وفي سن العشرين تعرف على سقراط واعجب بفلسفته (77: 135).

وما كاد يبلغ سن الثالثة والعشرين من عمره حتى اراد نفر من اهله واصدقائه، وقد اغتصبوا الحكم بمساعدة اسبرطة ان يقلدوه اعمالا مناسبة فأثر الانتظار، وطغى الارستقراطيون وامعنوا في خصومهم نفيا وتقتيلا، وصادروا ممتلكاتهم، ثم انقسموا على انفسهم فملؤوا المدينة فسادا وملؤوا قلبه غماً. ولما هزمهم الشعب وقامت الديمقراطية احس رغبة في السياسة يبغي بذلك تأييد العدالة، ولكن الديمقراطية أعدمت سقراط فيئس افلاطون من السياسة، وأيقن أن الحكومة العادلة لا ترتجل ارتجالا، وانما يجب التمهيد لها بالتربية، فقضى حياته يفكر في السياسة ويمهد لها بالفلسفة (351 : 35) وتبدأ رحلاته بسفره الى ميغارا عند اقليدس اكبر تلامذة سقراط لمدة ثلاث سنين، وسافر بعد ذلك الى مصر، وارتحل الى اقطار كثيرة في اوربا وآسيا، فاتجه الى ايطاليا اذ انضم في سلك الجماعة الفيثاغورية التي تضم اصدقاء الحق. ثم ذهب الى مصر وفارس والهند والصين وفلسطين، وقد استوعب الفكرة الشخصية التي تنادي بأله واحد، وقانون واحد للعدالة بين الجميع. وقام بزيارة اقطار مختلفة، اذ درس جميع انواع الحكومات التي تنشأ في شتى الظروف الاجتماعية والمذاهب السياسي. وهكذا عاد الى أثينا وهو رجل العالم المجرب بكل ما يحمل هذا التعبير من معنى، من خلال هذه المدة البالغة اثنتي عشرة سنة، اذ رجع وهو يبلغ من العمر خمسة وثلاثين عاما (318 : 96) ولذلك فان مصادر المعرفة الفلسفية قد استمدها افلاطون من خلال :

1- فيثاغورس: استمد افلاطون العناصر الاورفية من فلسفته (سواء أكان ذلك من طريق سقراط أم لم يكن) واعني بذلك الاتجاه الديني، والايمان بالخلود، والقول بحياة آخرة.

2- بارمنيدس: استمد منه افلاطون الايمان بان العالم الواقع ابدي لا يقع في الزمن، فان التغير لا بد على أسس منطقية ان يكون وهما.

3- هرقليطس : استقى منه المذهب السلبي الذي يقرر ان العالم المحسوس لا دوام فيه لشيء ما.

4- سقراط : اخذ من استاذه المسائل الخلقية، وميله الى البحث عن تعليلات العالم التي تكون اقرب الى التعليلات الغائية منها الى التعليلات الميكانيكية؛ فقد شغلت رأسه فكرة (الخير) اكثر مما شغلت رؤوس الفلاسفة السابقين لسقراط (91 : 178).

ولما وصل افلاطون الى الأربعين من عمره أسس أكاديمية علمية وهي أول جامعة في العالم القديم، وهدفه الاساس من انشاء هذه الاكاديمية هو إرشاد تلاميذه الى التوافق والتجانس القومي من طريق التربية الفردية . وقد صرح متفقا في ذلك مع سقراط بان قادة الدولة ينبغي ان يكونوا خيرة رجالها المتعلمين (318 : 96-97) . وتوفي افلاطون في اثناء حرب فيليب المقدوني على اثينا عام 347 ق. م (351 : 25).

فلسفته العامة :

الفلسفة في رأي افلاطون، ضرب من الرؤية، (رؤية الحقيقة)، فهي ليست بالعقلية الخالصة، وهي ليست مجرد الحكمة، لكنها حب الحكمة، والذي يسميه سبينوزا (حبا عقليا لله) هو نفسه الاتحاد الوثيق بين الفكر والوجدان الذي يقصده افلاطون، وكل من أبدع أي نوع من انواع الخلق المبتكر قد احس بدرجة كبيرة او صغيرة، تلك الحالة العقلية التي تتبدى فيها الحقيقة او الجمال بعد جهد طويل، او تلك التي يخيل لصاحبها انه قد تبدت له فيها الحقيقة او الجمال في ومضة مباغتة من المجد، وقد يكون هذا ناشئا عن معالجة موضوع تافه، وقد يكون ناشئا عن معالجة الكون باسره (91:203-204) اما آراؤه الفلسفية فقد تمحورت حول :

أولا : الوجود (الله ، الكون):

ان الفلسفة اليونانية قبل سقراط كانت متجهة الى البحث في اصل الاشياء وجوهرها، في حين اتجهت على يد سقراط وافلاطون الى الانسان والى البحث في الماهيات اولا ، حيث ان الوجود الحقيقي ليس هو الوجود المادي، بل الوجود الروحي. وقد توصل افلاطون في بحثه عن الحقيقة التي تفسر الكون وتحكم ظواهره المادية والمعنوية الى مبدأين جوهريين متكاملين :

1-ازلية الافكار ودور العقل الانساني:

فالمبدأ الاول هو ان الافكار ازلية وكونية، وان العقل هو اداة تفهم لذلك . وانه يمثل حقيقة كونية خلقها الخالق في الانسان، لذلك فقد وجه افلاطون عنايته بالفكر والمعرفة . فهو يرى ان الانسان لا يستطيع ان يوجه افعاله نحو (الخير) الا اذ ادركه . فالمعرفة اذن اساس الفضيلة، ووظيفة النفس او العقل هي البحث عن الحقيقة الروحية المطلقة التي ينطوي عليها الكون، والتي يتألف منها مثال الخير . ويوضح هذا المبدأ ان الافكار مطلقة، بمعنى ان فكرة أي شيء في هذا الكون هي فكرة سامية اصلها ثابت ازلي نهائي. فالاشياء من وجهة نظرنا نتعرف عليها من طريق الاحساس والحواس الانسانية كالنظر واللمس والذوق وغيرها، ولكن هذه الاشياء قد تكونت على نحو خاص عند خلق الكون، ونبعت فكرتها من خالقها، وان سعي الانسان لمعرفة حقيقة هذه الاشياء والمثل العليا التي تقاس بها انما يكون من طريق العقل وحده بوصفه الاداة القادرة على التحكم على مدى مطابقتها لاصولها الازلية الاولى (367: 29) .

وما يقال من ان عناصر الكون تتغير بتغيير الظروف، لا يؤثر في كون اصول هذه الاشياء والعناصر هي اصول ازلية ابدية، ويؤكد ذلك ان نمو أي شيء انما يكون في الشيء ذاته ووجوده الاصلي . فنمو العضو، انما يكون اساساً في وجود هذا العضو حتى ينمو ويظهر ويأخذ شكلا وظيفيا محسوسا لنا، كذلك فإن الفكرة او المثل الاعلى الذي يصل اليه العقل في مرحلة ما، انما كان موجودا في العقل كجزء من تركيب انساني سابق، ولكن نضج العقل قد مكنه من معرفة الفكرة او المثل الاعلى بعد نضجه وصقله بالعلم والخبرة . ان الافكار والمثل العليا كانت بصورة مشوشة اولا في العقل، ثم بدأت تنضج شيئا فشيئا على نحو يقربها من حقيقتها الاصلية الثابتة الموضوعة من قبل (326 : 41-42) .

وتبعا لذلك، فان الكون هو عقل كوني كبير ينظم كل ظواهر الكون وانه كائن حي كبير له جسم وروح، وان الظواهر الطبيعية ليست الا تعبيرا على عقل الكون (آيات الله التي نراها)، وان الكون عملية تفكير كبرى (367 : 29) . اننا نأمل ان نقترب من الفكر المطلق من طريق نشاطنا العقلي سواء اكان في الفلسفة أم في الدين أم في الفنون البحتة . وترى الفلسفة المثالية ان هذا الكون ما هو الا عمل فكري واحد متكامل، ودليلها على ذلك ان واقعنا الفكري انما ينصب على التفكير في الواقع المادي في هذا الكون واسباب وجوده، ولكن العالم عامةً

منسجم ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة، وحين يبدو لنا نوع من التضارب او التعارض في عناصر هذا الكون، فان ذلك يكمن في ادراكنا الجزئي لعلاقات الاشياء او العناصر المتعارضة، ولكنها غير ذلك، فهي في دورها في ذلك الكل الكوني متجانسة لانها تقوم على علاقات كلية كبيرة تعجز عن ادراكها ادراكا كليا. وهذا ما يحاوله العقل الانساني غير القادر بوصفه جزءا من العقل الكوني الالهي (48:170).

2 - عالم الروح وعالم المادة:

والمبدأ الثاني بحسب ما يرى افلاطون هو ان العالم المادي الذي نعيش فيه عالم الاشباح الفانية، وهو لا يستحق الاهتمام، وانما الذي يستحق الاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا لانها حقائق خالدة تتمثل في الخير والجمال، مؤكدا ان الخير هو الحق وانهما يتضمنان الدين والاخلاق. فالحقائق تتمثل في الخير والجمال والحق والدين والاخلاق (63:9).

ان فلسفة افلاطون وان كانت تنصب اصلا في الوجود كله فإن الغرض من وراء تأملاته الفلسفية كان يقوم في (الخير) الذي يدرك بوصفه اساس الوجود والمعرفة على السواء. وبهذا تتوحد ماهية الوجود وغايته. فالوجود الطبيعي ليس غاية في نفسه، وانما مجموعة وسائل تهدف الى غاية، وهذه الغاية لا تكون خيرا حقيقيا الا بمقدار اتصالها بغاية المجموع او خيره الاسمى.

إن الانسان صورة مصغرة للكون لا يسعه ان يصيب خيرا او يكون له وجود الا اذا كان مستمدا من خير العالم ووجوده، وذلك ان كل نشاط عقلي غاية يكون حظه من الاسم الذي يطلق عليه. فالحاكم هو بالضرورة الذي يحقق الخير والرفاهية لشعبه، فإن اخطأه التوفيق سلبنا عنه صفة الحاكم (169:9).

لقد جعل أفلاطون الطبيعة كاملة للاخلاق لانه اثبت وجود الله وصلته بالعلم وعنايته به. ولهذا نراه يلزم احترام الدين في مدينته الفاضلة، ويرى ان الالحاد نشأ من مصدرين وهما مادية الطبيعيين وسببية السوفسطائيين. فالعالم برأيهم بجميع ما فيه حتى النفوس عبارة عن حركات غير عاقلة للعناصر المادية، وقد رد عليهم سقراط وافلاطون بان مرجع كل حركة الى النفس التي تعمل التدبير وتسعى الى غاية والعالم مليء بالانفس، والنفس خيرة بالطبع وتستمد النفوس ما فيها من خير من النفس الكاملة الخيرة (365 : 28).

لقد اختلف افلاطون عمن سبقوه من الفلاسفة في النظرة الى الله، فاعتقد طاليس ان كل شيء مملوء بالالهة. وفي نصوص هرقليطس: ان الله اب كل شيء. والواحد عند بمبندس هو الله وهو العالم. وجميع هؤلاء عدوا العناصر المادية الهية لانها خالدة، لكن موقف افلاطون يختلف عنهم، اذ جعل الله اسمى من العالم وجعل العالم على صورة الهة. فالعالم الهي ولكنه ليس الها (365 : 36). وهو بهذا يرتفع بالماهيات عند الوجود الحسي. فالعالم عنده مركب من هيولى وصورة، لكن الصورة عنده مقارنة للهيولى.

اما عن فكرة تكوين العالم فيرد افلاطون على القائلين بان الطبيعة حاصلة في ذاتها علة وجودها، ومن ثم فانه لا مدبر لها ولا عقل يحل فيها، وإن كل ما يحدث في الطبيعة انما هو من اثر المصادفة البحتة وحركات العناصر المادية بلا تدخل العقل او الصانع الالهي. فيرد افلاطون على هؤلاء مؤكدا ضرورة القول بصانع الهي حاصل في ذاته على العلم والتأمل (365 : 28). ففي البدء كان الصانع فصنع من كتلة العالم، وكانت الفوضى، وهي عكس النظام. وهو اجمل ما في العالم- ومن النفس الكلية نفسها، صنعت العناصر الاربعة الماء والهواء والنار والتراب، ومن هذه العناصر صنع الانسان وبقية الاحياء، وانه اتم تنظيم العالم في حقبة سابقة على الزمن، وانه خلق الكواكب من الطريقة الاولى نفسها من اجل ان تكون حاسبة للزمن، وانه يرى ان الزمن هو حركة السماء وان الحركة هي اختلاف في العنصر وتغيير (365 : 29).

وهكذا يتبين وجود ثلاثة عوامل حتى يتكون على اساسها العالم الطبيعي هي المادة والمثل والصانع.

اما الادلة التي يثبت فيها وجود الله فان افلاطون يأتي بدليلين: نظام الكون وحركته. اما نظام الكون فان هذا العالم يمتاز بنظام دقيق في سيره وهندسته، ولا بد من منظم عظيم ينظم هذا الكون العجيب، وليس هذا المنظم غير الله. أما حركة الكون فانها سبعة: حركة دائرية، ومن خلف الى امام، ومن امام الى خلف، ومن يمين الى يسار، ومن يسار الى يمين، ومن اعلى الى اسفل، ومن اسفل الى اعلى، وحركة العالم دائرية منظمة لا يستطيعها العالم بذاته فهي معلومة لعلة عاقلة، وهذه العلة هي الله (365 : 35).

ويعرف افلاطون الله بانه روح، عاقل، محرك، منظم، جميل، خير، عادل، كامل، وهو بسيط لاتنوع فيه، وثابت لا يتغير، وصادق لا يكذب ولا يتشكل اشكالا مختلفة كما صوره هوميروس (365 : 34).

ثانياً: المعرفة:

قال افلاطون : ان المعرفة حالة عقلية تتميز بالتأكيد من طبيعة شيء ما، وهذا الشيء غير موجود في عالم الواقع المتغير، والتغير يجعل من المستحيل التحقق من طبيعته، ولذلك الاشياء التي نعرفها بتثبت هي (الاحتكار) في علاقاتها المنتظمة (212:9).

يريد افلاطون ان تكون معارفنا عقلية، لان القصد من الفلسفة هو العلم اليقين الذي لا ينبى الا على الوجود الحق، وليس الوجود الحق فيما يدرك بالحس، وهذه متغيرة متحولة فلا يخلو الحال من احد امرين : اما ان لا يتمكن الانسان من العلم قط، واما ان يكون هناك ما تطرأ عليه الاستحالة والغير، وان يكون وراء المحسوسات جواهر عقلية يتعلق بها علمنا ويستقيم به وجود المدركات العقلية، وهي التي سماها افلاطون المعاني والمثل، وهي بالنسبة للمحسوسات كالشبح الساكن للخيال المتحرك. فاذا قلنا كيف نعرفها اذا وجدناها ؟ كان الرد: ادركنا تلك المعاني قبل الهبوط الى هذا العالم فنسيناها عند تعلق انفسنا بهذه الابدان الكثيفة، فاذا شرعت النفس في التعلم بصرها فتذكرت ما رأته في حياتها السابقة، وهو ما يدعى بالتعلم، وما هو في حقيقة الامر الا التذكر، أي رجوع النفس الى اصلها واتصالها بعالمها الذي منه هبطت واليه تعود (171 : 174).

ان المعلومات او الافكار الكلية، عمادها الافكار لا الاشياء المحسوسة، عمادها المدركات الكلية لا المدركات الحسية. فالفكرة اذن هي الحقيقة الواقعية الوحيدة، فالمنضدة والكرسي ليسا في نظر افلاطون اعلى مظاهر الحقيقة وارقاها، فهما في نظره ابعد من ان يكونا حقائق كلية فهما مجرد صورة سريعة الزوال، قد استمدت كيانها من مثل هي اصولها الحقيقية. فهناك توافق دائما بين الشيء الظاهري وبين المثال الذي صدر عنه، وكلما كان الشبه بين الاثنين قويا، كان هذا الشيء قادرا على تأدية الوظيفة التي وجد من اجلها. والشيء في اقترابه من مثاله يقترب ايضا من المثل الاعلى له، او بعبارة ابسط يقترب من المثل الاعلى

للخير . ولا بد ان يكون هناك خير من وراء كل هذه النماذج المحسوسة الظاهرة ، فوظيفة العين مثلا هي الرؤية ، وكلما كانت العين قادرة على تأدية هذه الوظيفة في دقة واتقان كانت سليمة ، او بعبارة اخرى خيرة . وهكذا تقترب الاشياء الخارجية الظاهرة من مثلها ، وتتدرج هذه المثل حتى تصل الى مثلها الاعلى الذي صدرت عنه بقية المثل وهو المبدأ والاصل الالهي . وعن هذا الخير الاسمى صدر كل خير آخر اقل منه ، وبتأثيره تعينت الوظيفة الحقيقة لكل أنموذج حسي ، وتحددت صورته الحقيقية (123:99) .

اما عن مراتب المعارف والقوى فيقول افلاطون على لسان سقراط " القسم الاول يكون علما والثاني معرفة ، والثالث اعتقادا ، والرابع ظنا . وتكون تسمية القسمين الاولين ادراكا والآخرين تصورا . ان التصور يتناول الفاني ، والادراك يتناول الكائن الحقيقي ، وان نسبة الادراك الى التصور كنسبة العلم الى الظن ، والافضل حذف المشابهة بين هذه الافعال العقلية وقسمي التصور والادراك لئلا نثقل انفسنا " (9:224-225) .

ان المعرفة فضيلة في نظر افلاطون ، لان المعرفة ليست سوى ادراك مدى الانسجام الذي بين الصورة ومثالها ، او هي تميز الوظيفة الحقيقية لكل إنموذج حسي ، ومعرفة وراء اقتراب هذه الظواهر من مثلها في تحقيق هذه الوظائف الحقيقية ، أو نقول باسلوب آخر ان المعرفة هي ادراك الخير . والغرض من التربية هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي المعرفة وتعد الخير وتنمية المعرفة . وان الغرض من حياة الفرد هو الوصول الى هذه الفضيلة وهي معرفة الخير .

ويرى افلاطون ان الفلسفة اسمى من العلم ، فالعلم مرحلة تسبق الفلسفة . وعن الصفات التي يجب توافرها في الفيلسوف ، يذكر افلاطون انه يجب ان يحب الحق لانه حتى يتمكن من معرفة الطبقة الازلية وان يستغرق في لذة النفس لا لذة الجسم فيعدل عن الطمع والشر ، وان يحيا حياة عقلية شاملة فلا يخشى الموت ، وان يكون حسن العشرة رقيقا مهذبا (77:77) .

أما عن المنهج الذي استخدمه افلاطون في دراسته فقد قسم العالم إلى قسمين : العالم المحسوس وموضوعاته المحسوسات وخلالها ، والعالم المعقول وموضوعاته الرياضيات والمثل ، والعالم المعقول يمتاز بنوعين من المعرفة هي الظن والعقل ، والظن منه صادق ومنه غير صادق ، والعقل منه الفكر او العلم ، ومنه العقل الصحيح .

ثالثاً : الطبيعة الإنسانية:

1. تكوين الإنسان :

يذكر افلاطون ان الانسان مؤلف من جوهرين احدهما ينتسب لعالم المثل وهو النفس، والآخر لعالم الحس وهو البدن، ولان النفس في عالم المثل فهي الهية وأبدية وأسبق في وجودها من البدن وتبقى بعد الموت. وقد اقتبس هذه النظرية من تعاليم فيثاغورس، وقد آمن بها إيمانا حقيقيا (103 : 45)، والانسان في نظر افلاطون كائن معقد يتكون من ثلاثة اجزاء او ثلاث قوى، القوة الشهوانية التي تشمل الشهوات الجسدية والحسية، ومهمتها الاشراف على الوظائف الغذائية والجنسية، ويقسم افلاطون هذه الشهوات على قسمين : شهوات ضرورية وشهوات غير ضرورية. فالشهوات الضرورية هي التي لا يمكن الاستغناء عنها . اما غير الضرورية فهي التي تعد ضارة مثل الشهوات المتوحشة، وتمثل الشهوة الجزء الاكبر من روح الانسان. ولذا فالذين يعيشون لاشباع شهواتهم يشكلون السواد الاعظم من الجنس البشري (237 : 35).

وهناك القوة الغضبية وهي تشمل الغرائز النبيلة، ومهمتها حفظ كرامة الانسان، واذا كانت فضيلة الشهوانية العفّة، فإن هذه الفضيلة الشجاعة. وهذه القوة هي الجانب الصلب في الطبقة الانسانية. لذا يصورها افلاطون بالاسد، وهي مصدر المنافسة والطموح وتأكيد الذات، وبها يقاوم الظلم ويدرأ الخطر (135:9)، وهناك أخيراً القوة العاقلة، وهي تعني قوة النظر والتأمل ووظيفتها ادراك الحقيقة، والسيطرة على القوة الغضبية والشهوانية وفضيلتها الحكمة. وهذه القوة ضرورية لتحقيق الإتزان والانسجام في الطبيعة الانسانية. فاذا ما تحقق الانسجام داخل الفرد أمكن ان يتحقق داخل المجتمع، والقوة العاقلة وظيفتها المعرفة (137:9)، والمعرفة او الادراك أساس التوازن والانسجام. معنى هذا ان المعرفة او الفلسفة هي اساس الانسجام في داخل الفرد والجماعة.

لقد شبّه افلاطون هذه القوى الثلاث التي تشكل حقيقة الانسان بسائق يقود عربة يجرها جوادان، احدهما طيب كريم، والآخر خبيث لئيم. فالبدن هو العربة، والسائق هو العقل، والجواد الطيب هو القوة الغضبية، والجواد الخبيث هو القوة الشهوانية. اذا كان احد الجوادين

طيبا والآخر خبيثا كانت مهمة السائق الذي يقودهما شاقة وعسيرة، وبقدر ما يتحقق الاعتدال والاتزان بين هذين الجوادين يكون النجاح. ومعنى هذا كلما سيطر العقل على القوة الغضبية، والقوة الشهوانية تحققت طمأنينة النفس وسعادة الانسان (237:9).

2. الخير والشر:

يعد (الخير) اساس فلسفة افلاطون، فان فلسفته وان كانت تنصب على عالم الوجود كله، فان الغرض الاقصى لتأمله الفلسفي هو (الخير) الذي يدرك بوصفه اساس الوجود والمعرفة على السواء (172 : 114) يقول افلاطون على لسان سقراط ان صورة الخير هي موضوع العلم الاسمى، وان هذا الجوهر بالاشياء العالة وسائر الاجسام المخلوقة يجعلها ناقصة ومفيدة (9 : 187). فالمعرفة مهما تكن رياضية او اخلاقية لا قيمة لها ما لم يكن هدفها الخير، لان الخير هو المعيار المطلق الذي تقوم به المعرفة ونقيسها، وانها المعيار الدقيق الذي به نقيس الوجود ايضا. وان الانسان يطلب الخير ويستحيل ان يطلب الشر مع علمه أن هذا شر، لان الذي يعرف الخير ويعمل الشر فعله هذا ناقص، ويشبه افلاطون الخير بالعالم المعقول كالشمس بالنسبة للعالم المحسوس، فهو يضيء المعقولات امام العقل، وما على الفيلسوف الا ان يستمد النور من الخير ليبصر الحقائق، وكان الخير هو الله . ولهذا فلا غرابة ان تكون الفلسفة هي التشبيه بالاله بقدر الطاقة الانسانية ولن يتخلى عن الرجل الذي عقد قلبه على العدل، وكان ساعيا على نهج الفضيلة الى التشبه بالاله بقدر الطاقة الانسانية. ويؤكد افلاطون في ثياتوس : "ان الشرور لن تزول ابدا اذ لا بد ان يبقى دائما شيء يضاد الخير، ذلك ان الشرور لا مكان لها بين الالهة في السماء تحوم بالضرورة حول الطبيعة البشرية الفانية، وفي هذا العالم الارضي . ومن اجل ذلك علينا ان نطير باسرع ما يمكننا من الارض الى السماء . والهرب من هذه الارض هو التشبه بالاله بقدر الطاقة الانسانية، فيصبح المرء قديسا وعادلا وحكيما" (77 : 80).

وبالنسبة لجانب الخير والشر في الانسان رأى افلاطون ان الانسان شرير بطبعه، وما هبطت نفس من عالم المثل الا لاقترافها الخطيئة، وما وجودها في الحياة الا تكفير عن هذه الخطيئة، ومن ثم فقد اعلى من شأن العقل لانه سبيل النفس الى الخلاص من سجن الجسد سجن الظلمات. وهو في هذا يقول: "الله في ذاته خير وما هو خير لا يمكن ان يكون ضارا، وما

ليس بضار لايضر، وما لا يضر لا يجلب شرا، وما لا يجلب شرا، لا يمكن ان يكون علـــة أي شر، وما دام الله خير فهو ليس علة معظم ما يحدث للناس، اذ ان الخير في حياة البـــشر قليل والشر فيها كثير، فالخير ليس له مصدر سوى الله، اما الشر فليبحث له عن مصدر غـيـره" (9 : 195).

3. الحريـــة :

الانســـان في نظر افــلاطون كـــائن روحي يمارس حـــرية الارادة ومـــسؤول عن تصـرفـاتـه (309 : 53). وكان افلاطون يعد الحرية اساس الفوضى والاضطراب، واذا كان من ابرز سمات الديمقراطية حرية الفكر، فان افلاطون جعل للفكر ميزة تنفرد بها طبقة الحكام، فهم عقل الدولة المفكر وما عداهم جنود لهم ينفذون وعبيد لهم. وربما كان هذا شيئا متوقعا اذا ما كان معروفا ان المجتمع الاثيني يأخذ بنظام الرق، وكنا نتوقع ان تجد آراء افلاطون في الحرية آراء رجل شغف بها حبا، وجن بها جنونا (311:21).

4. الوراثة والبيئة :

من خلال منظور فكرة المثل التي يؤمن بها افلاطون يؤيد اثر الوراثة لا البيئة، فابناء العمال لابد وان يتوارثوا مهن آبائهم، ولابد ان يتصفو بصفاتهم. اما ابناء الحراس فلهم حياتهم الخاصة وتربيتهم الخاصة بمعزل عن حياة طبقة الخدم والعبيد (146:9) وافلاطون لا يقر الفروق الفردية الا في داخل ابناء الطبقة الواحدة، ولا يعمم النظرة للفروق الفردية التي تسمح لابن طبقة العبيد ان يصعد في سلم الرقي الاجتماعي. وحتى التعلم فهو امر موروث، وما العلم الا عملية تذكر تقوم بها النفس لما شاهدته في عالم المثل قبل ان تهبط الى الجسد.

5. النوع :

يؤكد افلاطون انه لا فرق بين الذكر والانثى، وان للمرأة صفات الرجل إذ القدرة على الحرب وممارسة الرياضة البدنية، وعلى لسان سقراط في محادثة يقول افلاطون: " وجوب تهذيب النســاء وتدريبهن كالرجال تماما، لان المراة تقدر ان تتقن فن الموسيقى والجمباز كالرجال، وفيها ما فيه من الكفاءة لمختلف الاعمال، وينحصر الفرق بين الجنسين في الدرجة

بلا النوع، وسببه ضعفها اذا قيست بالرجال . فالنساء اللائي يبدين ميلا الى الفلسفة او الحرب يجب ان يصحبن الحكام او المساعدين، ويشاركنهم في واجباتهم ويصرن ازواجا لهم. ويجب ان تكون علاقات الجنسين المتبادلة تحت مراقبة القضاة، وان تبارك باجراء المراسيم الدينية " (146:9) .

6. الفرد والمجتمع :

يؤكد افلاطون ان الحياة الصالحة لا تأتي الا في ظل مجتمع منظم تنظيما عالميا، فيصف افلاطون في الجمهورية مجتمعا مثاليا، يكون لكل فرد وظيفته ويحكم هذا المجتمع صفوة من الملوك والفلاسفة (146:9) . واجتماعية الانسان تتضح في حاجته الى غيره، والحاجة هي اساس الدولة، وأولى الحاجات في رأي افلاطون، المأكل، ثم الملبس، وما شابهه، وأصغر دولة في رأيه تتكون من اربعة او خمسة رجال (9:54-55) .

التربية عند افلاطون :

يتفق افلاطون وسقراط في ان اهم مطالب العصر هو ضرورة وضع قانون اخلاقي يسيّر الحياة، ويحل محل النظام الذي أساسه الثورة والطبقية الاجتماعية . وحاول أفلاطون وضع اساس جديد للحياة الخلقية، لا تتعارض فيه مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة . لقد جعل افلاطون التربية محورا اساسيا في اقامة مدينته الفاضلة، ويرى ان التربية عملية تدريب اخلاقي، أي انها ذلك المجهود الاختياري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير، وانها نوع من التدريب الذي يتفق تماما مع الحياة العاقلة حينما تظهر (313 : 229) . وتلخيصا لكل ذاك يرى ان التربية هي (علم الخير والشر) (173 : 36) .

أما المثالية النصرانية فقد تأثرت بالمثالية اليونانية (الأفلاطونية)، و إن كان البعض يحاول ابعاد المسيحية عن الفلسفة لان المسيحية دين، ولكن القديس اوغسطين(354 -430م) في كتاب (مدينة الله) اكد على ان محاولات فهم التعاليم المسيحية فلسفة ، بل هي الفلسفة الحقيقية. فالفلسفة محبة الحكمة، والحكمة هي الكلمة، والكلمة قد تجسدت على صورة

(المسيح)، وهذه الكلمة هي الحياة، والحياة هي النور، والنور لم يأت تبعاً لهذا الا مع المسيحية. فمحبة الحكمة هي محبة النور أو الكلمة، اي محبة المسيحية. وعلى ذلك فالفلسفة الحقيقية هي المسيحية (202 : 2-3).

وحينما كان أوغسطين يكتب عن (مدينة الله) كانت روما مسرحاً لسلب البربر ونهبهم. ولذا كان لفلسفته وضعها، بل قيمتها العلمية امام الناس الذين كانوا يعيشون في ايامه، فقال ان مدينة الإنسان (روما) إن هي إلا صورة عابرة لمدينة الله "تماماً لما كانت أثينا صورة عابرة لمدينة افلاطون المثلى" (318 : 178).

وتعبر المعتقدات اللاهوتية للقديس أوغسطين عن معتقدات العصور الوسطى في تكوين العالم وطبيعة الخالق، وطبيعة الإنسان او علاقته بالله، وهذه المعتقدات افلاطونية في أساسها الفلسفي الى حد كبير (314 : 67).

وآمن بأن الفلسفة وسيلة السعادة التي هي غاية كل إنسان، ففكر في السعادة فوجد ان الموضوع الذي يحققها يجب أن يتوافر فيه شرطان أحدهما أن يكون ثابتاً مستقلاً عن تقلب المصادفة والحظ، والا نغصت السعادة بالقلق عليها وطوق زوالها. والشرط الآخر أن يكون الموضوع كاملاً لا مزيداً عليه، اذ اننا لا نرضى تمام الرضا الا بالخير الأعظم ولا يتوافر هذان الشرطان في غير الله لان الله وحده ثابت كامل. فنحن إذ نطلب السعادة نطلب الله، علمنا بذلك أو لم نعلم" (324 : 20-21). وجوهر معتقدات أوغسطين الإيمان برب واحد روحي غير متناه، كلي الخير والحكمة والقوة، وهو الذي خلق العالم، وخلق كل ما هو حي وغير حي (314 : 97).

وقد ذكر أوغسطين أن روح الإنسان إن هي إلا جزء من الله، وهذه فكرة طورها أسبينوزا بعد مضي قرون متعددة. فالروح توجد في الجسم لعلة هي ان تقيم على الأرض مثالاً للكمال الذي تستعيد صور غير واضحة له في وجودها السابق في السماء، وذلك لأن الروح كانت تعيش قبل حياتنا الأرضية وستظل تعيش بعدها، وهذه هي العقيدة الأوغسطينية بخلود الروح (318 : 179).

وقد آمن أوغسطين أن النجاة في الكنسية والإيمان سابق على التعقل "آمن كي تتعقل"، وفي ذلك أن الإيمان ليس عاطفة غامضة وتصديقاً عاطلاً من الأسباب العقلية، ولكنه قبول

عقلي للحقائق ، إن لم تكن مدركة في ذاتها كالحقائق العلمية . . . والإيمان لا ينفر من فقد العقل ما دام الايمان لا يوجد الا في العقل ، فعلى العقل مهمة قبل الإيمان ، هي الاستيثاق من علامات الإيمان ، وللعقل مهمة بعد الإيمان هي تفهم العقائد الدينية . والايمان هنا سابق على التعقل معين عليه ، فإنه يطهر القلب ، ويجعل العقل أقدر على البحث وأسرع قبولاً للحق (324 : 21) .

ويقسم أوغسطين النفس تقسيم افلاطون على شهوانية وغضبية وعاقلة لكنه يسميها أسماء أخرى فيقول "انها تمثل الوجود والمعرفة والارادة ، ويقول إن هذا التقسيم هو بعينه الثالوث ، فاقانيم الثالوث تقابل تماماً الاقسام الثلاثة التي للنفس" (202 : 34) واستكشف أوغسطين في النفس ميلاً طبيعياً في الجسم ، ويرى أنها هي التي تمنحه صورته وحياته ، ويقول : "إن النفس والجسم لا يؤلفان شخصين بل إنساناً واحداً ، النفس هي (الإنسان الباطن) والجسم هو (الإنسان الظاهر) بلا أن تصير النفس جسماً أو يصير الجسم نفساً ، وليس محل النفس جزءاً معيناً من الجسم كالرأس أو القلب ، بل الجسم كله وهذا الجسم لازم من بساطة النفس وظاهر ان يحس او جزء من الجسم تعلم بذلك النفس كلها" (324 : 30) .

وبالنسبة لجانب الحرية في الطبيعة الإنسانية ، كان أوغسطين يرى أن للانسان حرية الإرادة التي تعينه على اختيار سبل الحياة الطيبة ، التي تجنبه الوقوع في الشرور بسبب هذا الجسم المادي الذي يغريه بالفساد ، ويقويه أو يقتله . ولقد حتمت الخطيئة الأولى على كل الجنس البشري أن يكفر عنها ، فإن خطيئة آدم وراثية ، وانه من السهل على أي إنسان ان يتحرر من خطيئة آدم الموروثة ، وانه لكي يتحقق أنه الخلاص فلابد في عناية الله ورعايته (253 : 216) .

إن الإنسان شرير ما دام قد ورث الخطيئة عن آدم ، ولذا فهو مطالب بالتكفير عن هذه الخطيئة التي لا تتحقق الا بالعمل الصالح على وفق القانون الإلهي . والشر مخالف لهذا القانون ، فالخير شيء بالفعل . اما الشر فلا يمكن أن يعدّ وجوداً حقيقياً ، بل هو سلب محض ، اي أن الشر هو سلب للخير أي سلب للنظام . ولهذا إن علة الخير هي علة فاعلية ، في حين علة الشر علة نقص ، بمعنى أن الخير شيء إيجابي وجودي ، أما الشر فهو نقصان أو عدم (202 : 36) .

إن الهدف الأول للتربية المسيحية هو البعث الخلقي للفرد، ولذلك اتجه الهدف التربوي الأول لمعالجة الجانب الخلقي في الطبيعة الإنسانية، اي الجانب الوجداني .

لقد حاولت المسيحية أن تصلح المجتمع، وحاولت أن تجمع بين القدسية المسيحية والكمال البشري، وكان هذا الكمال البشري يحتل قلب طريقة الحياة المسيحية. وقد أثرت فكرة الكمال هذه على التربية المسيحية في عصورها الأولى، وكان لها شأن كبير على التربية الديرية فيما بعد (174 : 172) .

أما المثالية الحديثة فقد تمثلت بالفلاسفة (ديكارت) و (كانت) و (هيغل). أما ديكارت (1596-1650م) فقد أراد أن يقيم فلسفة مسيحية تقوم على اساس من اليقين والاقتناع، لذا قام وضع منهجه العقلي، بالاعتماد على استقلال العقل تماماً، ونادى بمساواة العقل، اذ يرى أن الناس جميعاً متساوون في العقل، وكل ما بيننا من اختلافات هو أن البعض منا يستعملونه أفضل من البعض الآخر (93 : 69) .

وبكون البلوغ الى الحكمة غاية الفلسفة متى ما دلّ العقل على الإرادة من أول الأمر الى القرار الذي يتعين عليها أن تتخذه، ولكن ثمة ضرب من التنازع بين ارجاء الأخلاق، لأن العمل لا يحتمل ارجاء، ومقتضيات المنهج والترتيب الذي يفيدنا أن "المعرفة الكاملة بسائر العلوم الأخرى سابقة وجوباً على المعرفة بالاخلاق" (85:124) .

لقد استخدم ديكارت في منهجه وسيلتي الحدس والاستنباط، وهو يقصد بالحدس الرؤية المباشرة للحقيقة، والحدس يدرك الأفكار البسيطة، ويدرك شكل العلاقات المباشر التي تربط الحقائق البسيطة مثل التضمن أو التلازم.

أما الاستنباط فهو عملية فكرية تقوم على الانتقال من فكرة الى أخرى، وقد وضع لمنهجه قواعد أربع : قاعدة البداهة، قاعدة تحليل المشكلة، قاعدة الترتيب والتركيب، ثم قاعدة الإحصاء (325 : 79) ولقد قامت الفلسفة الأولى عند ديكارت على الشك المنهجي وهو شك ارادي، وقد انتهى منه الى اليقين الأول وهو ادراك الذات أنها موجودة وانتهى من ذلك الى اليقين الثاني وهو أن الإنسان لما كان يشك فلابد أن يكون كائناً ناقصاً، وكان لابد أن يقابله الكائن الكامل. وهكذا اتخذ ديكارت من شكه بداية إيجابية لا نهاية سلبية، ومن بين جميع

آرائه غير المحققة المشكوك فيها وجد حقيقة واحدة ثابتة، وهي أنه قادر على التفكير. فالعالم المادي كله بما فيه جسده قد يكون خداعاً. اما فكره فهو حقيقة مؤكدة حيث يقول: " فيما أردت الظن بكل شيء أنه باطل، فلا مناص من التسليم بأنني أنا الذي أفكر لابد أن اكون موجوداً. وقد دفعتني ملاحظتي عن هذه الحقيقة " أنا أفكر فأنا إذن موجود "، وهي الحقيقة الراسخة اليقينية التي لم تقل أكثر فروض الشاكين إسرافاً على إنكارها، أقول دفعتني ملاحظتي لها الى التسليم بها من غير ما شك، واتخاذه أساساً أقيم عليه الفلسفة التي كنت أنشدها " (318 : 217).

ويميز ديكارت في الفكر بالذات طائفتين من الاحوال: الانفعالات والأفعال، والانفعالات هي كل ما يكون متاحاً للفكر، أما لفظة الفعل فهي الإرادة الحرة التي نستطيع بها أن نحكم أو أن نستنكف عن الحكم. إن معارفنا محدودة ومتناهية، ولكن إرادتنا غير متناهية، أي حرة في أن تمنح تصديقها أو تحجبه. والفلسفة الديكارتية تفترض هذه الإرادة غير المتناهية التي يثبت لنا حريتها شعور داخلي حي. فخطوات الفيلسوف الأولى، وقراره الحازم والثابت بألا يمنح تصديقه لغير البداهة، والشك المنهجي الذي هو نتيجة لذلك، هي ثمرات لمبادهة من الإرادة، والفلسفة لا تفصل توسع المعارف عن تربية الحكم وتهذيبه والحال أن الحكم، بخضوعه لملكة الفهم، يتأدى الى "الخير الأعظم الذي ينظره العقل الطبيعي بلا نور الإيمان، وهذا الخير الأعظم هو معرفة الحقيقة بعللها الاولى، اي الحكمة" (126:85).

إن الإنسان عند ديكارت مؤلف من نفس وجسم أي من جوهرين متمايزين متضادين، فالنفس روح بسيط مفكر، والجسم امتداد قابل للقسمة، فليس في مفهوم الجسم شيء مما يخص النفس، وليس في مفهوم النفس شيء مما يخص الجسم (325 : 79).

أما (عمانوئيل كانت 1724-1804م) فالإنسان عنده يتكون من عقل وجسم، فهو في جسمه يعد جزءاً من الطبيعة أو ظاهرة من ظواهرها المحكومة بحدود الزمان والمكان أو في عقله يعد كائناً واعياً حراً لا يتقيد بحدود الزمان والمكان. وقد قسم (كانت) العقل على نظري وعملي، وبين أن المعول عليه هو الثاني (287 : 271).

وقد قسم (كانت) المعرفة على قسمين، فهو يطلق على المعرفة المستقلة في المبدأ عن التجربة اسم المعرفة القبلية، اما تلك التي تستمد من التجربة فيسميها بعدية (159:93). والإنسان عند كانت ظاهرة يملك بالطبيعة ثلاثة ميول أساسية هي :

1. الميل الحيواني : وهذا الميل يشمل الرغبة في حب البقاء واستمرار النوع مع الآخرين.
2. الميل الإنساني : وهذا الميل يشتمل بصفة خاصة على الرغبة في المساواة مع الآخرين والتفوق عليهم.
3. الميل لبناء الشخصية : وهو يشمل الإرادة الخيرة، والكمال المنطقي (355 : 129) (47 : 224).

"إن العقل عند كانت ليس مجرد حزمة من المشاهدات التي تعتمد على (حواسنا)، ولكنه أداة لمعرفة قائمة بذاتها قد انكشفت لنا عن طريق قوة" إدراكنا العقلي "ولعل أنصح مثل يبين قدرتنا على التقدم بغير طريق التجربة هو مثل (الرياضة) فمن اليقين المطلق أن (2 + 2 = 4) دائماً مهما يكن ما نراه او نسمعه مما يناقض ذلك. وهكذا فإن العقل ليس مجمعاً للفكر ولكنه منظم له، فهو ينظم العالم مستعيناً بمعرفته بالوظائف الرياضية وغيرها من الحقائق المطلقة، ويصوغها في وحدة مفهومة العقل (الحكمة البشرية)". اذن هي "التنظيم، أي القدرة على استخدام الحقائق الأبدية لإدراك الحادثات في مجرى الزمان وتنسيقها، اذ تمكننا حكمتنا من أن نقلل من الاعتماد على حواسنا، وتزيد في الاعتماد على عقلنا، فحينما تظهر لنا حواسنا عالماً من الظواهر، فإن عقلنا يوجهنا ويرشدنا الى الحقيقة وراء تلك الظواهر وكان (كانت) يسمي هذه الحقيقة (الشيء في ذاته)" (318 : 282).

ويرى (كانت) أن الإنسان حر وخاضع للحتمية الى الحد الذي يعد عنده كائناً جسيماً خاضعاً للقانون الطبيعي (309 : 54).

وقد وضع (كانت) لعمل الخير ثلاث قواعد لا يضل المرء باتباعها وهي (287 : 274) :

1. اعمل على أن تكون الإنسانية في رأيك غاية في نفسها لا وسيلة لغايات اخرى.
2. اعمل دائماً بحسب المبدأ الذي تستطيع ان تجعله قانوناً عاماً لا استثناء فيه.
3. اعمل كل ما ترى أن ضميرك هو المشرع له، وأن آراءك تقوم من نفسها بتنفيذه وجعله قانوناً عاماً.

ويعرف (كانت) التربية بأنها فن- يجب اكمال ممارسته بكثير من الاجيال، وكل جيل قد تعلم معارف من سبقوه ليكون مؤهلاً لاقامة تربية تنمّي كل الاستعدادات الطبيعية في الانسان، ويقود الجنس البشري كله الى مصيره (201 : 221-222).

اما هيجل (1770-1831م) فقد اكتسبت الفلسفة المثالية الالمانية لديه صورتها المنهجية الاخيرة، وقد اسس هيجل بناء على لمحات أخذها من فختة ومن شلينج في عهده المبكر، بناءً فلسفياً ما زالت له أهميته وفائدته (174:93).

لقد أقام هيجل فلسفته على التاريخ المحكوم بالمنطق بعد أن آمن ان التاريخ الكلي للعالم ليس مسرحاً للمصادفة العمياء، بل ميداناً لفاعلية الروح التي تحكم مساره، وهي تعبر عن تأريخ الإنسان وتطوره قديماً ويونانياً وحديثاً، وأن الدراسة الفلسفية للتاريخ تعني دراسة (التاريخ) من خلال (الفكر) لما بين (الفكر) و (الواقع) من صلة. لهذا جاء تاريخ الفكر معبراً عن واقع التاريخ وخلاصته. اما الفلسفة فهي التعبير عن عصرها ملخصاً بالفكر، ليصبح، التأريخ الفلسفي بعد ذلك تأريخ الإنسان المتميز بالوعي (319 : 42).

إن اثر الفيلسوف عند هيجل يتجلى في تفسير الأحداث، والوقوف على مغزاها (الروحي) مستفيداً من التاريخ بوصفه المسرح الذي يتجلى فيه تدرج الفكرة في الزمان (324 : 42) حتى غدا ان الأصل في الفلسفة عنده هو (التاريخ) الذي يعكس لنا تجربة البشر المدفوعين (بالعواطف والأهواء) والذي لا تنتظم حركته الا مع بزوغ فجر الحرية وتكاملها. فالتاريخ الكوني اذن هو التاريخ الفلسفي الذي يسيطر على الاحداث، وإن العقل هو جوهر ذلك التاريخ الذي يتحرك على وفق جدلية ثلاثية تقوم على القاء الفكرة (الروح) بالنقيض (الطبيعة) لينجم عنهما (المركب) معبراً عن شبكة التفاعلات. وقال هيجل بفلسفة الروح المطلق ومظهره هو الطبيعة، وهو يقول إن "الروح المطلق" يحاول أن يستعيد نفسه من خلال نفسه. ولذا فهو يمر بثلاثة تطورات (325 : 269) هي :

1. الروح الذاتي ويمثله الفرد بمظاهره الشعورية التي يدرسها علم النفس .
2. الروح الموضوعي ويمثله المجتمع بنظمه وتركيبه .
3. الروح في ذاته ولذاته، والمقصود به اتحاد الروح الذاتية بالروح الموضوعية أو جهله الحياة الروحية التي تتمثل في الفن والدين والفلسفة .

يرى هيجل أن الدولة خيرة بذاتها، اما الافراد فلا أهمية لهم في ذاتهم، بل أهميتهم تتحقق بقدر ما يسهمون في ايجاد الكل الذي ينتمون اليه فحسب.

وهكذا مثالية هيجل انما هي محاولة للنظر الى العالم بوصفه نسقاً مترابطاً، وعلى الرغم من ان محور الاهتمام فيها هو الروح، فليس للهيجلية اتجاه ذاتي على الاطلاق، بل يمكننا ان نصفها بأنها مثالية موضوعية(93:192).

أما الهدف التربوي عند هيجل فهو تشجيع نحو الذاتية والاستقلال، ولكنه رأى ان المدارس يجب أن يسود فيها الهدوء والانتباه في ساعات المذاكرة والتحصيل، وأن يحترم التلاميذ بعضهم بعضاً، وان يحترموا مدرسيهم، وأن يؤدي التلاميذ الاعمال المنوطة بهم، وأن يتحلوا بالطاقة، ثم أضاف وما عدا ما يتعارض مع نظام المدرسة فالتلاميذ أحرار في عملهم، ولا مجال للعبودية في المدرسة. فالتلاميذ ليسوا عبيداً، ولا يجب أن يستعبدوا. وتتطلب التربية التي تؤدي الى الاستقلال، وأن يتعود التلميذ محاسبة نفسه، وأن يستشعر حريته بين زملائه ومن هم أكبر منه سناً حتى يستطيع أن يقرر أي سلوك يسلكه. (96 : 37).

بعد أن استعرض المؤلف الأفكار الأساسية في الفلسفة المثالية التي يمثلها أفلاطون، والفلسفة المسيحية المتمثلة بالقديس أوغسطين، ثم المثالية الحديثة التي تمثلت بالفلاسفة (ديكارت) و(كانت) و(هيجل) يمكن جمع أفكارهم معاً للتعرف على المبادئ العامة لهذه الفلسفة اذ تقوم على مبدأين جوهريين متكاملين هما:

1. أزلية الأفكار ودور العقل الإنساني:

تؤمن هذه الفلسفة بوجود أفكار عامة ثابتة مطلقة، وهذه أوجدها بطريقة ما، عقل عام، أو روح عامة، أو قوة خارقة تسبق خبراتنا اليومية. وهذه الأفكار تشمل كل ما هو حقيقي (316 : 26)، ووظيفة العقل البحث عن المعرفة والحقيقة المطلقة التي ينطوي عليها الكون، إذ يمكن تعرفها بادراك الأشياء من طريق الحواس الإنسانية بوصف أن العقل هو الأدلة القادرة على الحكم على مدى مطابقة الاشياء لأصولها الأزلية الأولى (367 : 29).

إن الواقع بما يشتمل عليه من ماديات يجب أن يكون فكراً واحداً، والدليل على ذلك أن لب الواقع هو التفكير أو السبب في وجوده، والسبب المطلق واحد غير متعدد، ولكن على

الرغم من وحدويته فإنه يتضمن كل شيء، متداخلاً بعضه في بعض، متآلفاً بعضه مع بعض، وإن بدت بعض العناصر الناتجة عنه متناقضة ومتنافرة، ذلك لأن العالم في جملته منسجم، ومتسم بالنظام الدقيق والحكمة البالغة، حتى في تضارب بعض عناصره المؤلفة له (118 : 190).

2. عالم الروح وعالم المادة:

ترى المثالية أن العالم الذي نعيش فيه عالم أشباح لا يستحق الاهتمام، وأن الجدير بالاهتمام هو عالم القيم الروحية والمثل العليا، ولذا تميز المثالية عالم الروح من عالم المادة، وترى أن أهم شيء في الإنسان هو عقله أو روحه التي وظيفتها المعرفة، وأرقى أنواع المعارف هو المعرفة النظرية التي يمكن أن يصل اليها الإنسان من طريق التأمل والفكر اما النشاط العلمي فمرتبته أقل من مرتبة التفكير النظري، لأن الغايات التي يستهدفها غايات مادية. لذا يجب إخضاع النشاط الجسمي للعقل أو الروح، وعلى العقل أو الروح أن يحاول باستمرار أن يقضي على رغبات الجسم، لأن الروح تتعدى حدود هذا العالم، وهي التي تستطيع أن تصل الى المعنى الحقيقي للخير والحق والجمال (316 : 27).

وعلى اساس هذين المبدأين، تتشكل النظرة المثالية لطبيعة العالم والإنسان والحقيقة والمجتمع والقيم والتربية والتي تتلخص فيما يلي :

1. تفترض المثالية أن الإنسان يتكون من عقل أو روح، وجسم أو مادة، ولكل منهما خصائصه ووظائفه. فالعقل قادر على الاتصال بالافكار الثابتة الأزلية الموجودة في عالم الروح، وهو بهذا يسمو على الجسم، ويسيطر عليه، يوجه ويحد من شهوته ونزواته. اما الجسم فهو مادة متغيرة، ويشغل حدوداً مكانية ° (301 : 90). وترى المثالية أن الإنسان خير بطبيعته، وأن الشر لا يدخل في تركيبه وانما هو يدفع اليه من خلال المجتمع وتنظيماته (219 : 106).
2. تقسم المثالية المجتمع على طبقة عاملة، وطبقة المفكرين، وتتضح هذه النظرة عند أفلاطون حيث قسم المجتمع على ثلاث طبقات: (الحكام والجنود والعمال) (9 : 47) والطبقة العليا الحاكمة والمفكرة هي المسؤولة عن التوصل الى الحقائق الثابتة ونشرها بين

جميع الطبقات الاخرى، لتوجيه حياتهم ونشاطاتهم، ولا يستطيع أفراد الطبقات الأخرى أن يشاركوا في تطوير المجتمع، أو في التعبير عن آرائهم في مشكلاته، لأنهم غير معدين لان يشاركوا في عمل القرارات (295 : 30). ولأنهم يعملون، "على خدمة الاحتياطات الإقتصادية للمجتمع، او الحماية المدنية للدولة من الداخل والخارج فقط". (316 : 31).

3. الحقيقة النهائية موجودة في عالم آخر، "وهي مطلقة وعامة وشاملة، وهي خالدة لا تتغير، ويمكن إدراكها من طريق التفكير، اذ إن خلق كل مدرك في العالم، قطاعاً من الأفكار، يفسر ما في هذا العالم، وما ندركه بحواسنا في هذا العالم، صور لتلك الأفكار أو المثل، والمثل كائنة وموجودة حتى ولو فنيَ هذا العالم" (175 : 110) وهكذا فإن بإمكان العقل ان يعرف هذه المبادئ والحقائق من طريق الالهام او العقل المطلق بلا حاجة الى التجربة (316 : 29).

4. القيم الحقة هي القيم المثالية، وهي القيم المطلقة وليست متغيرة متبدلة، وأن الخير والجمال ليسا من صنع الإنسان، بل هما جزء من نسيج الكون، وأن قيم الفرد لا تصبح ذات دلالة يمكن الاعتماد عليها الا اذا ارتبطت بالحقيقة (310 : 57).

الفلسفة التربوية المثالية :

أولاً : مفهوم التربية :

يرى المثاليون أن التربية ما هي الا مجهود الإنسان للوصول الى هزيمة الشر وكمال العقل (173 : 36). ويرى افلاطون أن التربية عملية تدريب أخلاقي، أي أنها ذلك المجهود الاختباري الذي يبذله الجيل القديم لنقل العادات الطيبة للحياة، ونقل حكمة الكبار التي وصلوا اليها بتجاربهم الى الجيل الصغير، وانها نوع من التدريب الذي يتفق تماماً مع الحياة العاقلة حينما تظهر (313 : 229). والتربية من وجهة نظر المثالية هي مساعدة المتعلم (الكائن الحي الروحي) في الحياة للتعبير عن طبيعته الخاصة، وأهداف التربية من وجهة نظر المثالية هي اعداد الإنسان للحياة بتزويده بالمعرفة كي يصبح إنساناً، والبحث عن الحقيقة هو أحد الأهداف الرئيسة للتربية (186 : 184).

ثانياً: الأهداف التربوية :

إن اهداف التربية في الفلسفة المثالية تتمثل فيما يأتي :

1. تركز التربية المثالية على الاهتمام بالعقل، على أساس أنه هو الواقع الإنساني، وهي تتفق مع النظرة الازدواجية للفلسفة المثالية، فالباقي هو العقل أو الروح. ولذا يجب أن يكون الانسان معقولاً، ولا يصدر في أحكامه الا عن حكمة وتعقل (118 : 176). وعلى هذا يكون فرض التربية المثالية وهدفها هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول الى إثبات المطلق، ومحاولة الوصول بالإنسان الى أقصى درجات الكمال الروحي ليكون أهلاً للوصول الى الكمال المطلق، والهدف الأعلى، وهو السعادة للفرد، والخير للدولة. والغرض الاجتماعي مهم، اذ تعمل المثالية على أن "يصل الفرد الى كمال ذاته، وذلك بأن تشتمل على قيم ومثل، ويشترك فيها الناس جميعاً" (118 : 176).
2. تختلف الأهداف التربوية باختلاف الطبقة التي ينتمي اليها الفرد، ومما لا شك فيه أن الأهداف التربوية للفلاسفة تتميز من الأهداف التربوية للطبقتين الأخريين. فالمواطن الحر تناسبه التربية الحرة التي تهدف الى تنمية العقل، بوصف أن الذكاء هو أهم ما يميزه من غيره. وتهدف التربية الحرة الى خلق المواطن المثقف القادر على مواجهة المشكلات وحلها بنجاح، والذي يمكنه أن يسلك السلوك الصحيح في أية جماعة، ويعامل كل فرد بأدب، وهو القادر على التحكم في ذاته ورغباته، فلا يضعف امام الرغبة ولا يستسلم ازاء المحنة (254 :148-149).
3. الهدف التربوي ثابت في هذه الفلسفة على وجه الاطلاق. ولذا المنهج ثابت غير قابل للتطور اعتماداً على أن المعرفة توصل اليها الحكماء، ومن ثمّ يمكن نقلها من جيل الى جيل، لأنها ثابتة لا تتغير. كما أن علم النفس والاخلاق والمنطق والدين والعلوم الإنسانية تعد أهم مواد هذا المنهج.
4. إن التربية العقلية لكي تصل الى تفهم الحقيقة المطلقة الازلية يجب أن تكون على شكل قوالب معرفية ثابتة، وليست على شكل نماذج تجريبية، وتبعاً لذلك لا يكون التعليم تجديداً أو أبتكاراً، ولكنه تحقيق النمط الفكري الذي يهدف تدريجياً الى تحقيق الفكرة المطلقة بالنسبة للحقيقة والخير اللذين وضعا سلفاً (372 : 92).

5. تهدف المثالية الى التربية الفردية والجماعية، فالحياة الخلقية لا تتعارض فيها مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة، إذ إن هذه الفلسفة تقرر خلود القيم الروحية، وتؤكد عموميتها على جميع الأفراد، بمعنى أن القيم والمثل العليا الخالدة حين يجهد الفرد عقله لكي يتمثلها فإن ذلك يكون من خلال وسط جماعي. فالفضيلة تتكون في المعرفة أو الأفكار الكلية للوصول الى الكمال العقلي (95 : 132).

6. تهدف المثالية الى رفع المكانة الشخصية أو تحقيق " كمال الذات " ، فهي تضع الفرد في المكان الاول والمركز الأهم. وهذا لا يعني أنها تلغي دور الجماعة، ولكن عندما ترقى بالإنسان روحياً وجسدياً فهي بذلك تنمي الجماعة ايضاً، والغرض الاجتماعي مهم لديها، اذ تعمل على أن يصل الفرد الى كمال ذاته ، وذلك بأن تشتمل على قيم ومثل يشترك فيها الناس جميعاً (118 : 191).

تلخيص واستنتاج:

من خلال ما تقدم يمكن القول بما يأتي :

اولا: العناصر التي تمجدها المثالية :

1. العقل لانه جوهر الاشياء، بل إن الكون يعد عملية تفكيرية ، فالانسان الذي هو جزء من الكون يجب ان يكون معقولا ، ولا يصدر في افعاله الا عن حكمة وتعقل .

2. الجمال، لان الحق والخير كلاهما يستقطر معناه من معنى الجمال او يصطبغ الجمال، فليس هناك حق قبيح ، على ان الجمال بمعناه العام له دخل كبير في صفاء الروح ورقة الشعور وحسن التقدير، ومن ثم فالعقل ينبغي ان يتدرب على التفرقة في الحكم بين الغث والسمين والرفيع والمنحط في المجالات التعليمية جميعاً .

3. الدين، لانه القانون الذي وضعه العقل المطلق ليكون الصلة بينه وبين الانسان بما يهذب نفسه، ويسمو بروحه ويروضه على ممارسة الخير وانكار الشر .

4. الاخلاق، وهي التي تعمل جنبا الى جنب مع الدين، بل ان الخلق الكريم يعد نتاجا لتمسك الانسان باهداب الدين وحرصه على اشباع مثله العليا وقيمه الرفيعة .

5. رياضة البدن لا من اجل البدن، فان المثالي لا يهتم بالمادة ولا يعنى بها، ولكن من اجل الروح وخدمة العقل، فان كليهما لا تكمل رعايتهما والعناية بهما الا اذا نال الجسم حظا من الرعاية والعناية تجعله خليقا بلباقته لهما وازدهارهما معه، فيقدران على الانطلاق والارتفاع الى عالم المثل والعقل السليم في الجسم السليم.

ثانيا: الانعكاسات التربوية للمثالية:

1- الاعلاء من شأن العقل لانه اساس الواقع الانساني وغرض التربية المثالية، وهدفها هو الارتفاع المتدرج نحو الوصول الى الثبات المطلق، ومحاولة الوصول بالانسان الى اقصى درجات الكمال الروحي ليكون اهلا للوصول الى الكمال المطلق والهدف الاعلى، وهو السعادة للفرد والخير للدولة.

2- ان الهدف الاجتماعي مهم لان الفلسفة مع انها اكدت خلود القيم الروحية الا انها اكدت ايضا اشتراك الافراد بهذه القيم. بمعنى ان العقول المختلفة اذا ابتدأت التفكير من نقطة واحدة تصل الى نتائج متشابهة، وعمومية الحقائق على هذا النحو تحتم ان المجتمع لكي يصل الفرد فيه الى الكمال ذاته لا بد ان يشتمل على قيم ومثل يشترك الناس فيها جميعا.

3- التربية في المثالية هي عملية تدريب اخلاقي لآفاق تربوية تنمي الاستعدادات الطبيعية في الانسان، والهدف الاول في التربية هو اعداد الطالب عقليا وخلقيا بغية تحقيق جميع القيم والمثل التي تريدها المثالية. ولتحقيق هذا الهدف العام لابد ان يركز المنهج المثالي على الفلسفة والمنطق والرياضيات والدين.

4- لا تحتل التربية غير النظامية أي مركز لانها لا تسهم في تدريب عقول التلاميذ او ملئها بالحقائق اعتمادا على ان المعلم يجب ان يحيط بكل ما هو خير وسام. ولايتاح هذا في التربية غير النظامية. وعليه فالمدرس يتلخص دوره في ملء عقول التلاميذ بالحقائق والمعلومات الثابتة، اذ يقوم بتهيئة الجو المناسب ليعلمهم، ويجهز لهم البيئة المثلى للعيش والحياة، ثم يأخذ بيدهم ويرشدهم بنظرياته ودروسه الى اقصى درجات الكمال الذاتي فيحقق بذلك هدف التربية.

5- وبناءً على ما تقدم آنفا فانه يمكن قيام نظام تربوي موحد لا يتأثر باختلاف النظم الاقتصادية والاجتماعية في العالم (260 : 89)، وهي بهذا تفصل الفرد عن بيئته، وترده

الى ذاته ليتجه الى العالم الآخر، وتصبح مفاهيم الفرد ومبادئه الخلقية، ومعايير احكامه في ميادين الحق والخير والجمال كلها منبثقة من داخله، وبذلك تنفصل الذات عن البيئة الثقافية التي نعيش فيها، وتصبح عنصرا خارجا عنها منذ ظهورها على مسرح الحياة حتى اختفائه منها.

الانتقادات التي وجهت للفلسفة المثالية:

1. نتيجة لاهتمامها بالعقل فقد اهملت الجوانب الاخرى كالمهارات والانشطة الانسانية أو هي مثل المهن والحرف... وما الى ذلك، واهملت ما يمت بصلة الى النواحي الجسمية.
2. اعلت شأن الروح، واهملت تربية الجسم، وركزت على المعلومات والمعارف، وجعلت لها كيانا مستقلا بعيدا عن اهتمام الطالب وميوله، مما ادى الى انفصال الطالب عن المدرسة والبيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها كل منهما.
3. النظر الى الطالب على انه سلبي يتلقى المعلومات التي يتلقاها من المدرس، فالموقف التعليمي هو موقف تفاعل وليس موقفا جامدا ثابتا، فيه طرف ايجابي هو المعلم وآخر سلبي هو الطالب كما صورته المثالية.
4. ثبوت الاهداف التربوية عند المثالية جعل المنهج ثابتاً غير قابل للتطور.
5. استندت المثالية إلى حقائق مطلقة وافكار ابدية استطاع العلم الحديث ان ينسفها ويضع بدلاً عنها قواعد جديدة وحقائق جديدة.
6. ان المنهج المثالي قد صمم من اجل صقل العقل وصفاء الروح ونقل التراث الثقافي، والمواد الدراسية تقدم بصورة منطقية مرتبة، لكنها لا تدرس اساس فهم العلاقات، فالتاريخ مثلا يدرس كتاريخ، أي بحسب التعاقب الزمني لا على انه اساس لفهم مشكلات الحاضر وتوقعات المستقبل، ولا يهتم المنهج المثالي بتعليم المهارات لاعتقادهم بان هذا التعلم يفسد التلميذ ويتلف عقله، ولذلك يضع المثاليون المنهج الدراسي ثابتا مطلقا غير قابل للتغيير ايمانا منهم بان الطبيعة الانسانية ثابتة لا تتغير.

المبحث الثاني

الفلسفة الواقعية (Realism)

تمهيد:

تعتقد الواقعية بان العالم الطبيعي او الواقعي، عالم التجربة البشرية هو المجال الوحيد الذي يجب ان نهتم به، ولا وجود لعالم المثل الذي آمنت به الفلسفة المثالية. وتستند الفكرة الواقعية الى استقلالية العالم الخارجي بما يحويه من اشياء ومكونات فيزيائية عن العقل الذي يقوم بادراكها وعن جميع افكار ذلك العقل واحواله. فليس العالم الخارجي وعالم البحار والاشجار كما هو مدرك في عقولنا الا صورة لهذا العالم كما هو موجود في الواقع (296 : 76). وهذا الاحساس بواقعية الوجود الذي يشيع بين معظمنا هو الفكرة والبداية التي انطلق منها الفلاسفة الواقعيون في بناء فلسفتهم، وامتدوا بها حتى شملت كل جوانب تفكيرهم في مشكلات الفلسفة الرئيسية.

إنّ البدايات المنظمة للفكر الفلسفي الواقعي نجده عند ارسطو (384-322ق. م) تلميذ افلاطون، واذا كان تلميذ افلاطون قد ذهب الى ان الوجود يتكون من حس وفكر او مادة ومثل فان ارسطو لم يقنع بهذه الثنائية، ورأى ان الصورة والمادة كل لا يتجزأ، في حين رأى افلاطون ان الحقيقة مركزها النظام الروحاني السماوي، أي في عالم المثل لا في عالم الواقع، إنّ ارسطو يرى ان الحقيقة توجد في عالمنا الواقعي. ولمّا كان ارسطو يهتم بدراسة حقائق البيولوجيا فان اهتمام افلاطون تمثل في النظريات الرياضية، واستقر في تصوره ان عالم الحس لا يفهم الا بالعالم الآخر الالهي، وكان ارسطو يرى ان على الانسان أن يحكّم عقله فيما بين يديه، وان عالمنا يفهم من ذاته، وان الانسان يفهم كمخلوق طبيعي لا كمخلوق الهي (316 : 117-118).

واذا كان افلاطون قد هام في حب اليوتوبيا، فان ارسطو كتب ما اقنع رجل العصور الوسطى بآرائه، وكانت كتاباته اساسا للفلسفات والنزعات التي تحلقت حولها الفكرة الواقعية من بعد.

تستمد الواقعية اسمها وفكرتها وفلسفتها من الفكرة التي تقوم عليها، وهي دراسة الواقع والأساس منها المادة معتمدة على الخواص الخاضعة لاحكام العقل في الوقت نفسه، مع انها لا تنكر خداع الحواس لاعتمادها على منهج التجريب والاستقراء في جمع البيانات من طريق الواقع وفحصه.

إن الفلسفة الواقعية هي الفلسفة التي لا تريد ان تضحي بوجود الطبيعة والاشياء في سبيل الذات، وهي التي تريد ان تحد من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الاشياء، وقد سميت بالواقعية لاعتقادها بحقيقة المادة. فالحقيقة موجودة في عالم الاشياء الفيزيقية، ووجودها حقيقي واقعي، فكل ما هو موجود في العالم الخارجي (هواء، وانسان، وحيوان، وجماد) ليس مجرد افكار في العقول لدى الافراد الذين يلاحظونها او حتى في عقل ملاحظ ازلي، بل موجودة وجودا حقيقيا في حد ذاتها مستقلة عن العقل (186 : 197). وترفض الواقعية كل ما هو وراء الطبيعة (الميتافيزيقية). وان كل ما يأتي من الطبيعة خاضع للقوانين العلمية (316 : 97) اذن الطبيعة ذات وجود مستقل، وهي تقلل من تأثير الذات واتجاهاتها الشخصية في الحكم على الاشياء، وتنكر عليها دعواها بأنها تخلق وجود الاشياء. ومع ذلك فهي تعترف بقدرة الذات على معرفة الاشياء مانحة اياها دورا، وللطبيعة دور آخر في معرفة الانسان للعالم (322 : 240) اما عن طبيعة الله عند افلاطون فان اله افلاطون ما هو الا مصمم نماذج العالم او مثله. اما اله ارسطو فهو محرك افعال العالم او تعبيراته، بمعنى آخر صوره. وهنا نجد ان لدى ارسطو فكرة فريدة لم نجدها عند افلاطون، فاله افلاطون متحرك، أما اله ارسطو فثابت. وعلى الرغم من انه يحرك العالم باكمله الا انه يبقى متحركاً بذاته (115 : 138) والاله في فلسفة ارسطو ان هو الا القوة المغناطيسية التي تبعث في العالم الحياة وتنشطه، وهو ليس شخصا وانما قوة (مبدأ طاقة خالصة) قوة لم تخلق لكنها خالقة تحول المادة كلها الى صورة والحياة باكملها الى نمو. وقصارى القول فهو صفة رياضية لا تنفعل بعاطفة، ومجردة لا يحدها زمان او مكان، وليس هي بالذكر او الانثى (316 : 118). ان الله محرك السماوات هو دوما موجود بالفعل، والحال ان الموجود تمام الوجود بالفعل، حتى لا يبقى اثر في الوجود بالقوة، من التطور الممكن، من الهيولي من عدم الملك، لا يمكن الا ان يكون تعقلا، ويتخيل ارسطو هذا الفعل الخالص بمقتضى الحال الاكثر انصافا للالوهية وبالغبطة التي يكون عليها الانسان (85 : 84).

لقد اشار ارسطو الى تكوين الانسان بتعريفين : الاول يقول ان النفس كمال اول لجسم طبيعي آلي، فالانسان نفس هي صورته، والبدن هو مادة هذه الصورة. والتعريف الثاني يقول ان النفس ما به نحيا ونحس ونفكر ونتحرك في المكان، وهو يشير بذلك إلى وظائف النفس (254 : 31).

اما عن علاقة النفس بالبدن فهي علاقة وثيقة جدا والدليل الذي يستند إليه ارسطو هو ان الانفعالات لا تصدر عن النفس وحدها، بل عن المركب من النفس والجسد. وكذلك الاحساس فهو يتم بمشاركة البدن. أما العقل فهو محتاج للتخيل والادراك والحس، أي انه محتاج للبدن، اذ إن الانسان مركب من نفس وجسد، متحدان اتحاد الصورة بالمادة (03 : 79).

ان الخير هدف الاخلاق عند ارسطو، لانه الشيء الذي يتشوقه الكل، والغاية التي يرغب فيها الجميع. ان الخير الاسمى الذي يهم الجميع هو تدبير المدن او بعبارة اخرى تحقيق علم السياسة، لأنّ غاية علم السياسة هي الخير الذي يخص الانسان. وان الخير للمدينة اعظم واكمل من خير الفرد (6:1094 أب) وان الغرض في تدبير المدن هو الخير الاعلى للانسان، وان القادرين على ذلك هم أولئك الذين ينتفعون بالمعرفة، ويتمردون على اللذات والشهوات، ويعملون بما يوجبه الفكر والرأي (6 : 1095أ).

إنّ الخير عند ارسطو يقال على انحاء: في الذات وفي الكيف وفي المضاف، والذات والجوهر اقدم بالطبع من المضاف، فان المضاف يشبه الفرع والشيء العارض في الذات، فليس لهذه اذن صورة ما عامية. وايضا لما كان الخير يقال على حسب الانحاء التي يقال بها الموجود. وذلك انه قد يقال في الذات كما يقال الله والعقل، ويقال في الكيف مثل الفضائل، ويقال في الكم مثل العدل، ويقال في المضاف مثل النافع، ويقال في الزمان مثل الوقت الموافق، ويقال في المكان مثل الوطن. واضح انها ليست لها غير واحدة مشتركة كليا، لانه لو كان واحدا لما كان يقال في جميع المقولات، لكن كان يقال في واحدة منها فقط. وكذلك، لو كانت الخبرات كلها لها صورة واحدة لكان لجميع الخبرات علم واحد وليس الامر كذلك بل ان تحت مقولة واحدة من الخبرات علوما كثيرة ومثال ذلك الوقت الموافق

العلم به في الحرب لتدبير الحرب، والعلم به في المرض للطب والعلم بالمعتدل اما للغذاء فالطلب واما للتعب فعلم الرياضة (6:1096أ).

اما الفضيلة عند ارسطو فهي نوعان: الفكرية والخلقية، الفضيلة الفكرية او العقلية تتكون بالتعلم والمران وتحتاج الى دربة وحدة من الزمان، بينما الفضيلة الخلقية لاتكون بالطبع على اية حال من الاحوال انها لا تكون لنا بالطبع، ولكننا مطبوعون على قبولها وتكمل بها (6 : 1103ب) ان الفضائل الخلقية نكتسبها اذا استعملناها اولا كالحال في سائر الصناعات، فاذا بنينا صرنا بنائين، واذا فعلنا امور العدل صرنا عادلين، واذا فعلنا امور العفة صرنا اعفاء، واذا فعلنا امور الشجعان صرنا شجعانا. وهكذا اذا فالمران والممارسة والتدريب لها اثر كبير في الحذق في آية صناعة من الصناعات، وفي أي من الفنون، كذلك امر الفضائل الاخلاقية فانها تقوى بالتكرار (6 : 1103أ).

ويرى ارسطو ان الانسان خير على نحو عام، وهناك جانبان من الخير. جانب يرثه الانسان بحسب الفطرة التي زود بها وجانب آخر يتصل باستعداداته وقدراته فيما لو توفرت لها التربية السليمة. ولقد وضع ارسطو معيارا للخير المكتسب، وهو ما عبر عنه بالفضيلة، وقد حددها بانها وسط بين رذيلتين هي الافراط والتفريط، وان الحياة الفاضلة بالاعتدال فلا تصير الى الزيادة والنقصان. فمثلا (القوة والصحة) فان الرياضة المفرطة والناقصة مفسدة للقوة اضرت الصحة، في حين انّ المعتدلة تحفظ الصحة وتزيد منها كذلك الحال في العفة والشجاعة وسائر الفضائل الاخرى (6 : 1104أ). وفيما يتعلق بالنوع فقد عد ارسطو النساء مخلوقات تشبه الاطفال لا تقوى على الاعتماد على نفسها او ممارسة مسؤولياتها، ومن ثم فان الطاعة واجبة عليهن للرجال، وكان عليهن ان يخضعن خضوع العبد لسيده (231 : 34).

ويرى ارسطو ان الانسان مدني بالطبع يميل نحو العيش مع الجماعة ومع افراد قومه لا لكي يحفظ ذاته ويحقق كمال وجوده، بل لانه يستطيع ان يحصل على السعادة في ظل القانون والعدالة. فالدولة هي المجتمع الامثل الذي يستوعب كل الجماعات الى الوجود، ومع هذا فهو لا يقول بالمجتمع المثالي (254 : 32) ويقسم ارسطو المجتمع الى أربع طبقات: الاولى طبقة المنتجين وتشمل العمال واصحاب المهن والحرف، وهم يكونون طبقة العبيد، والثانية

طبقة الجنود المدافعين، والثالثة طبقة المفكرين، والرابعة طبقة المديرين للامور. وهذه الفئات الثلاث الاخيرة هي التي تكون المواطنين الحقيقيين (235 : 69).

إنّ الهدف التربوي لدى ارسطو يتماشى مع مفهوم ارسطو عن الطبيعة الانسانية، ولان ارسطو (كما فعل افلاطون) قد اراد ان يربط بين الطبيعة الانسانية والمجتمع، فقد جعل التربية جزءا من سياسة الحكومة، ورأى ان أي اصلاح سياسي او اجتماعي لابد ان تصحبه تربية تكمل تدريب الافراد منذ حداثتهم، ليتماشى ذلك مع النظام الحكومي للدولة. ولان واجب الدولة هو توفير اسباب الرخاء للمواطنين فان التربية يجب ان تكون ضمن مسؤولياتها، فتتولاها وتشرف عليها. (235 : 70).

واذا كان ارسطو قد ربط التربية بالسياسة، فان اهداف التربية لابد ان تكون مناسبة للسياسة. ويمكن اجمال هذه الاهداف على النحو الآتي :

1- العمل على تنمية العقل وتدريبه بما يكفل له ان يكون عقلا منطقيا، وهذا الهدف يعد اسمى الاهداف واعلاها شأنا.
2- العناية بتربية الجسم والحرص على الصحة، ومن ثم فقد رأى ان توفر الدولة كل الضمانات التي تحقق هذا الهدف، فالزم الدولة بتحديد سن الزواج.

لقد مرت الفلسفة الواقعية بعدة حقب تاريخية عكست كل حقبة مرحلة من المراحل التي مرت بها هذه الفلسفة، وسميت باسماء مختلفة، فقد انقسمت الى مجموعتين رئيستين هما الواقعية العقلية من جهة والواقعية الطبيعية او العلمية من جهة اخرى.

أولاً: الواقعية العقلية:

تنقسم الواقعية العقلية بدورها الى واقعية كلاسيكية، وهي تعرف (باسم الانسانية الكلاسيكية)، والواقعية الدينية التي تعد الفلسفة المدرسية نمطها الرئيس، وهي الفلسفة الرسمية للكنيسة الكاثوليكية الرومانية (309 : 60). وتحمل كلتا المدرستين طابع الفيلسوف ارسطو. في حين يتطلع الواقعيون مباشرة الى ارسطو، فان المدرسيين لا يعقلون ذلك الا بطريق غير مباشر، وهم يقيمون فلسفتهم على فلسفة القديس توما الا كويني، فقد ابدع

بتطويع ارسطو للاهوت الكنيسة فلسفة مسيحية جديدة سميت بالفلسفة التومية، ويمثلها القديس توما الاكويني (1227 – 1274م) وفلسفة الاكويني مثلها مثل فلسفة اوغسطين، ان هي الا مزيج من علم الاخلاق عند فلاسفة العهد القديم والمسيحية، وعلم ما وراء الطبيعة عند اليونان. ولكن لمّا يقيم اوغسطين اخلاقه على دعائم نظرية المثل عند افلاطون نجد ان الاكويني يتخذ من نظرية الصور عند ارسطو دعامة لاخلاقه (318 : 183).

ويعلن كل من الواقعيين الكلاسيكيين والدينيين ان العالم المادي حقيقي، ويقوم خارج عقول اولئك الذين يلاحظونه، غير ان التوميين يؤكدون ان كلا من المادة والروح قد خلقهما الله، فهو الذي انشأ كونا منظما صادرا عن حكمته وخبرته الفائقتين (309 : 60-61).

ثانياً: الواقعية العلمية (الطبيعية):

وهي فلسفة توما الاكويني و(ابيلارد) المدعومة بمنطق ارسطو التي عاشت فيها اوروبا المسيحية في القرون الوسطى، وقد ظلت اساسا فلسفيا للتغيرات التي احدثتها الاجيال المتعاقبة، وتقوم هذه الفلسفة على الأسس الآتية:

1- ثنائية الطبيعة والقوى الخارقة للطبيعة:

تقوم هذه الفلسفة على جملة من التطورات والمبادئ الفكرية، ومنها المبدأ الخاص بالحقائق الخالدة الثابتة التي لا تقبل التغيير او التبديل مهما اختلفت الظروف، فالكون يشتمل على عناصر جوهرية لا تختلف باختلاف الاشخاص أو المكان أو الزمان، ويشتمل أيضاً على عناصر عرضية متغيرة، وفي ذلك دليل على تطور الحياة. ان اهمية الدراسة ينبغي ان تكون للعناصر الجوهرية التي لا تتغير، وهي بذلك فلسفة لها اهتمامها الكبير بالجوهر، جوهر الطبيعة الكونية، وهي تعترف بكل من الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة المتمثلة في الإله الخالق (خالق الكون) على انهما قوتان لهما خصائص مختلفة. فالطبيعة وعناصرها نامية ومتغيرة، في حين ان الاله ثابت وازلي لانه خالق كل شيء، أي ان وجوده سابق لكل شيء وباق بعد فناء كل شيء، ولذلك فان الاله هو جوهر الكون (372 : 92).

2- الإنسان بوصفه مركز الكون:

تؤمن هذه الفلسفة بفكرة ان الانسان هو مركز الكون ومن اجله خلقت الدنيا بما فيها، خلقه الله ليكون وارثه على الارض فهي تؤمن بالطبيعة الانسانية ودور العقل فيها. فالانسان يتميز من غيره من الكائنات الحية بخاصتي النطق والتفكير. وهذه الفلسفة ايضا تؤمن بالثنائية بين العقل والجسم، وترى ان للعقل طبيعته التي تختلف عن طبيعة الجسم، العقل جوهر وليس بمادة، في حين ان الجسم مادة على ان ثمة علاقة بين العقل والجسم، فلا انفصال في شخصية الفرد. ولذلك فان للعقل دورا مهماً هو البحث عن الحقيقة، ويكون ذلك بالتعمق في الدراسات الاساسية العلمية ، ومن ثم الحرية ضرورية للفرد متى توفرت لديه المعرفة والحكمة (372 : 93).

3- التقاء العقل بالعقيدة:

تؤمن الفلسفة المدرسية بان الحقائق امور ثابتة مستودعها الكنيسة الام المسيحية ضمانا لنظام الكون واستقراره (358 : 54). لقد غير توما الاكويني في اتجاهات ارسطو وعدلها على نحو يتفق مع ظهور المسيحية في ذلك الوقت، فالى جانب ايمان الاكويني باحترام التفكير والتعليل العقلي ودراسة الطبيعة، فقد اضاف الاعتراف بالوحي والالهام وعلم اللاهوت، وأكد دراسة الالهيات الممزوجة بالفلسفة على الطريقة القياسية لارسطو. وهكذا يلتقي العقل بالعقيدة. وترى هذه الفلسفة ان الخير متأصل في طفولة الانسان، وان واجب التربية الدينية احياء الخير في النفوس واظهاره وتنميته (318 : 117) .

الأهداف التربوية للفلسفة المدرسية :

1. تجعل هذه الفلسفة هدف التربية ثابتا بما يؤكد ثبوت الحقيقة الالهية. فكلما نجحت التربية ومادتها الدراسية في تقريب الانسان ومداركه العقلية من الاقتراب من ازلية الاله كان التقدم للمتعلمين. وهذا يعني ان هدف التربية هو ذلك الهدف التقليدي، وهو ادراك الحقيقة والوصول الى قدسية الاله الازلي الذي لا يتغير من طريق المعرفة. فالتربية على وفق هذه الفلسفة هي تربية عقلية تتميز بالاجادة في البحث والاهتمام

بالثقافة والبراعة المنطقية، والتحصيل المتزايد للدراسات الاساسية المتصلة بالرياضة والفلسفة والمنطق، ذلك ان الحقائق والاساسيات العلمية التي تتضمنها المادة الدراسية انما هي امور جوهرية تتميز باصالتها وثبوتها.

2- ان التربية العقلية هي غاية في حد ذاتها ووسيلة لادراك كل شيء وتعليله من طريق التدريب الصحيح على التفكير، ولذلك كان الاهتمام بالدراسات الاساسية ذات الصلة بالنواحي العقلية والمنطقية والانسانية. وتتسم المادة الدراسية في جوهرها بأنها وصفية ومنطقية التنظيم لكي تكون مطابقة للتنظيم الجوهري للمادة الكونية. وعلى المدرسين ان يبدأوا في تدريسهم بالواقع المحسوس وينتقلون منه الى جوهر المادة المجرد.

3- انها بوصفها فلسفةً تقوم على الثنائية بين الطبيعة والقوة الخارقة للطبيعة أي الاله، وعلى الثنائية بين العقل والجسم بشرط تفاعلهما، فهي تؤمن بالقوى الروحية والخلقية وتؤمن بدور رجال الدين في التربية وفي تنمية الخير المتأصل في الانسان، وكذلك في التربية الصحية التي تمنح الحرية للفرد من طريق تزويده بالمعرفة والحكمة التي اذا ما وصل الى مستوى معين فيها يكون قادرا فعلا على ممارسة الحرية الايجابية.

4- ان التربية على وفق الفلسفة المدرسية تعطي اهتماما كبيرا للمعرفة ومقرراتها الدراسية بدرجة يفوق فيها الاهتمام مثيله بالمتعلمين وميولهم ورغباتهم، ذلك ان الرغبات والميول ما هي الا امور او نزعات طارئة وعارضة، فهي اشياء متغيرة، ولكن الحقائق والاساسيات العلمية التي يحتويها المنهج هي امور جوهرية لانها ثابتة غير متغيرة (301 : 48-49).

المبحث الثالث

الفلسفة الطبيعية (Natralism)

تمهيد:

هناك مظاهر رئيسة لهذه الفلسفة، فهناك أولا: الحركة الطبيعية التي تتخذ من العلوم الطبيعية أساسا لها، وتعنى بالمظاهر الخارجية للطبيعة، ولكنها تعجز عن تعريفنا بالإنسان نفسه معرفة نطمئن إليها. أما المظهر الثاني للحركة الطبيعية التي يطلق عليها اسم الحركة الميكانيكية، والتي جعلت الإنسان مجرد آلة فليست عديمة الأثر في ميدان التربية، إذ إنها أنتجت علم النفس السلوكي. أما المظهر الثالث للحركة الطبيعية فأساسه العلوم البيولوجية وفكرة التطور، ولذلك سميت الحركة الطبيعية البيولوجية. وهذه الحركة تعد الإنسان متطوراً عن غيره من الكائنات الحية الأقل منه مرتبة في سلم الرقي، ومهتماً اهتماماً خاصاً بما ورثه من أسلافه الأقدمين أو بالتاريخ النوعي للإنسان. وهي ترى أن الرجل الحقيقي هو ذلك الجسم الذي يشترك مع الحيوان في بعض مظاهره، ولذلك جاءت بفكرة الإنسان الطبيعي، فلا غرابة بعد ذلك أن زاد اهتمام أنصار هذه الحركة بالدوافع الطبيعية والميول الفطرية التي يعدونها خبرة في حد ذاتها. فالطبيعة التي تظهر في غرائز الإنسان وانفعالاته الأولية هي في نظرهم اصدق دليل على سلوك الإنسان لانتاج خبرته الطويلة، وما عساها أن تحدث من تغيير وتعديل، ولذلك ينادي روسو: "أن خير عادة ألا يتخذ الإنسان عادة" **(170 : 66)**.

ان الفلسفة الطبيعية مذهب يرى أن العلم ليس بحاجة إلى قوة خارقة تفوق الطبيعة، ويعتقد أن العالم أوجد نفسه بنفسه، ويدلل على نفسه ويقود نفسه، وان العالم ليس له غرض يهدف إلى تحقيقه. وما الحياة الإنسانية، والحياة الطبيعية (الفيزيقية) والروحية والأخلاقية والعقلية إلا حادثة طبيعية عادية، تدرك الأوجه المختلفة لعمليات قوى فائقة وأقدار خارقة وجزاءات **(476:98)**.

إن المعنى الفلسفي الأعم للطبيعة عند روسو يتضح في كتابه أميل، إذ وضع معنيين للطبيعة وهما :

أولاً : إن مفهوم الطبيعة عند روسو يعني العادة وفي هذا تقول : "الطبيعة ليست سوى العادة كما يقال لنا . . . فالإنسان إذا ما بقي على الحال عينه أمكن احتفاظه بميوله الناشئة عن العادة التي هي اقل الأمور طبيعية عندنا . ولكن الوضع إذا ما تبدل انقطعت العادة وعاد إلى طبيعته، والتربية ليست غير عادة في الحقيقة" (100 : 190) .

ثانياً : إن مفهوم الطبيعة يعني الغرائز والاحساسات، غرائزنا واحساساتنا، فنحن بتقدير روسو نولد ذوي إحساس، ولا ننفك بعد ولادتنا نتأثر على وجوه مختلفة بالأشياء التي تحيط بنا، فإذا ما صرنا شاعرين باحساساتنا وطنت نفوسنا على طلب الأشياء التي تؤدي إليها، أو تجنبها، وذلك على وفق كونها مستميتة أو مستكرهة . . . وتتسع هذه الأحوال وتثبت كلما غدونا أكثر إحساساً ومعرفة، ولكنها إذ تفسر بعاداتنا فإنها تفسد، وهي قبل هذا الفساد تكون ما اسميه الطبيعة فينا (100 : 195) .

لقد أكد مور أن لمفهوم الطبيعة عند روسو معاني متعددة من أهمها : (97: 60-62).

1- يعني مفهوم الطبيعة عند روسو الكيفية التي تكون عليها أشياء العالم كما تدركها الخبرة الحسية . وهذه طبيعة بالمعنى الذي تكون فيه الصخور والشمس والأمطار جزءاً من الطبيعة، والمعنى الذي يكون فيه الطفل موضوعاً طبيعياً، وفي هذه الحالة يكون معنى اتباع الطبيعة معاملة الطفل بوصفه حيواناً إنسانياً، على وفق قوانين نموه ونمو مختلف قدراته ونضجه .

2- ويعني كذلك روسو خلق معارضة بين الطبيعة والحياة الاجتماعية، فلقد بين في عمليتين مبتكرتين له، أي في مقال عن العلوم والفنون، وفي مقال عن اصل اللامساواة، إن المدينة لم ترق كثيراً بالإنسان، ففي الحالة الطبيعية قبل الاجتماعية وجد الإنسان الصناعي المتمدن في المجتمع الحديث .

3- ويعني أن تراعي "الخصائص الطفلية للتلميذ وعمره وحاجاته الخلقية وليس ما يريد الراشدون ان يكون عليه . . . وهنا يكون الاهتمام متوجهاً إلى نشاط الطفل وتوسيع نطاق خبرته، واكتشاف بيئته، وإشباع حاجاته واهتماماته الراهنة " .

" إنّ الفلسفة الطبيعية تعني انها نظام يرى أن الطبيعة وحدها ولا شيء سواها هي الحقيقة في هذا الكون، وان الحياة الإنسانية جزء منها، والفلسفة الطبيعية تستبعد كل ما هو سام روحاني يتفوق على العقل والطبيعة والإنسان والخبرة والفلسفة " (362 : 511).

وترجع الفلسفة الطبيعية إلى مذهب فلسفي قديم حتى قبل تأسيس الفلسفة اليونانية، فقد ظهرت مدرستان طبيعيتان قبل ظهور سقراط وافلاطون، المدرسة الطبيعية الأولى التي ضمت اربعة فلاسفة وهم: طاليس، انكسميندر، انكسيمانس، وهرقليطس، وكانت فلسفتهم تبحث في تفسير الطبيعة بالاعتماد على مبدأ طبيعي واحد، وكان هدفهم من ذلك رد الكثرة والتنوع في الطبيعة إلى مبدأ طبيعي واحد. وهكذا كان الماء عند طاليس هو المبدأ الطبيعي الاول، وكان الابيرون (اللامحدود) عند انكسميندر، وكان الهواء عند انكسيمانس، وكانت النار عند هرقليطس (364 : 43-44).

أما المدرسة الطبيعية الثانية فقد نزعت إلى تفسير الطبيعة بالاعتماد على اكثر من مبدأ طبيعي واحد ورأت ان هذه المبادئ هي الثوابت التي تفسر متغيرات الطبيعية وظواهرها. وهكذا كانت هناك أربعة مبادئ وهي: الماء والهواء والنار والتراب عند الفيلسوف الطبيعي (انباذ وقليس)، وكانت عند الفيلسوف (ديمقريطس) ذرات مادية لا متناهية، وهي في غاية الدقة وغير قابلة للانقسام إلى اصغر منها، وانها متحركة بذاتها. وانها عند الفيلسوف (انكاغوراس) طبائع قديمة كثيرة، وهي متجانسة يصعب على الحس ان ينالها، وان جميع الأشياء تتألف من هذه الطبائع، وانّ نوع الجسم يتحدد بالطبيعة التالية: فالخبز مثلا يتألف من مبادئ لا متناهية (الطبائع) في الصغر عظمية ولحمية ودموية الا ان الطبيعة الفعالية هي الخبز (352 : 72-78).

وجاء كثيرون من الفلاسفة بعد القرون الوسطى ليؤكدوا الفلسفة الطبيعية ومنهم فرنسيس بيكون وكومينوس وفولتير وغيرهم. ان جان جاك روسو قد تأثر بأداء المفكرين قبله من أمثال فولتير، وبيكون وكومينوس وديدورت، وبوسيه وبوب، واوديغو وهوبز، وباستيي لوزي، ومونتاني.

وقد تأثر هؤلاء جميعا بالمفكرين الاسلاميين وبالفكر الشرقي الإسلامي الذي تمثل ضمن اطاره أفكار اليونان (افلاطون وغيره)، والرومان و الشرق القديم وهضمها واحتواها. ففي

كتابات روسو الكثير من أفكار لوك، فقد كان المثل الأعلى للتربية عند لوك هو (العقل السليم في الجسم السليم) (224 : 177). وهنا نجد تأثره به في تربية الجسم والعقل و الخلق وعدم تدليل الأطفال بالمغالاة في كسائهم وتدفئتهم في الشتاء. كما ان مونتيني الذي كان ينادي بمشاهدة الطبيعة وتحليلها وتنمية الحواس من طريق ذلك يتأثر به روسو في دعوته إلى استلهام الطبيعة في التعلم ترك الطفل لكي يتعلم منها وفي كتاباته تأثر واضح بروبنسون كروزو المستوحاة من حي بن يقظان لابن طفيل التي قرأها هي الأخرى باللاتينية (289 : 149).

الفلسفة التربوية الطبيعية:

ولد جان جاك روسو في 28 يوليو 1712، كان والده يزاول مهنة صناعة الساعات، وقد استطاع روسو في عام 1749 أن يفوز في مسابقة موضوعها: هل أدى تقدم العلوم و الفنون إلى إفساد الأخلاق أو اصلاحها؟ وفي عام 1755 نشر رسالته في الاقتصاد السياسي، ويقرر فيها ان الدولة مكلفة بتحقيق السعادة لجميع أعضائها. وفي عام 1762 ظهر كتاب العقد الاجتماعي وكتاب أميل. وفي العقد الاجتماعي يندد بالرق و التفاوت بين الناس، وينادي بان هدف أي نظام سياسي أو اجتماعي هو ان يكفل للإنسان حقوقه وحريته ومساواته بالآخرين، وقد دعا إلى النظام الجمهوري. وقد تحقق هذا النظام بعد ثلاثين سنة من ظهور هذا الكتاب، وعد هذا الكتاب انجيلا للثورة الفرنسية (352 : 25-26) ولأهمية كتاب أميل الذي يعد دستور التربية عند الطبيعيين كان لزاما على المؤلف ان يحلل هذا الكتاب.

لقد قسم روسو مؤلفه هذا على خمسة كتب، شرح في كل منها التربية المناسبة لمرحلة من مراحل نمو (أميل)، فقد خصص الكتاب الاول لمناقشة تربية (أميل) في مرحلة طفولته الأولى التي تمتد من الميلاد إلى سن الخامسة، والكتاب الثاني لمناقشة تربيته من الخامسة إلى سن الثانية عشرة، والكتاب الثالث لمناقشة تربيته من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة، والكتاب الرابع لمناقشة تربيته من سن الخامسة عشرة إلى سن العشرين، والكتاب الخامس و الأخير لمناقشة تربية البنت (صوفي)، ولمناقشة آرائه في تعليم المرأة بصورة عامة. لقد تضمن كتابه (أميل) أفكاراً تمثل نقلة نوعية في تطور الفكر التربوي، فلقد جعل لاول مرة الطفل مركزا لاهتمامات التربية بعد أن كان المربون قبله يجعلون المجتمع محور اهتمامهم، ولذا جعل روسو الطفل بما

ينفرد به من خصائص تجعله مختلفا تماما عن البالغ، كائنا يحمل طبيعة بعينها ينبغي على التربية ان تحترمها، تتعامل معه بوصفه طفلا لا بالغاً ذا حجم صغير (220 : 52).

المبادئ التربوية العامة في كتاب إميل:

1- الإيمان ببراءة الطفل التامة وخيرية طبيعته الأصلية فهو ينكر الخطيئة الأصلية كما ينكر وجود أي انحراف اصلي في قلب الإنسان. اما ما يطرأ على قلب الإنسان من حقد وكراهية وحسد وأنانية وفجر، وما يلحق سلوكه من فساد وتحلل فهما مكتسبان له من البيئة الفاسدة التي عاش فيها، وليسَ من فطرته الأصلية.

2- الإعلاء من شأن الطبيعة، والإيمان بوجوب مراعاة قوانينها في تربية النشء. وهو يؤمن بضرورة التربية للإنسان، لأنها هي التي تساعد على تفتح شخصيته وصقلها وتشكيلها بالشكل المرغوب فيه، والتربية في نظره تأتينا إما من الطبيعة، أو من الناس، أو من الأشياء، فنمو وظائفنا وجوارحنا الداخلية، ذلك هو تربية الطبيعة، وما نتعلم من الإفادة من ذلك النمو هو تربية الناس، وما نكتسبه بخبرتنا عن الأشياء التي تتأثر فذلك هو تربية الأشياء. . . والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تحترم ميول الطفل وغرائزه الفطرية ونزعاته الأولية ونزواته ورغباته المعقولة، وتعمل على تحرير قواه بدلا من كبتها وإذلالها وإخضاعها للنظم والتقاليد الاجتماعية، لان في الحرية عون للطفل على تنمية شخصيته وتعويده على الاستقلال والاعتماد على النفس (100 : 87). والتربية التي تسير على وفق قوانين الطبيعة تعمل أيضا على تعويد الطفل على حياة البساطة والتقشف والصبر والاعتدال في كل شيء، والاعتماد على النفس، وتحمل الألم، وفي الوقت نفسه تمتنع عن تدليله وتعويده من الحصول على كل شيء. وبهذا الصدد يقول روسو "إني أؤكد انه لا سبيل لتذوق الخير الأعظم إلا إذا عرفنا جانبا من الشرور الهينة. هذه هي طبيعة الإنسان فإذا كان الجسد على احسن حال فسدت الروح، والشخص الذي لا يعرف الألم لا يمكن ان يعرف الحنان الإنساني ولا عذوبة للرحمة والشفقة لان قلبه لن يتحرك لشيء، ولن يكون اجتماعيا" (100 : 78-88).

3- تأكيده التربية السلبية حتى سن الثانية عشرة تقريبا، والتربية السلبية هي نفسها التربية الطبيعية، فيقول روسو : "لا ينبغي ان نلقن التلميذ دروسا لفظية، فالتجربة وحدها هي التي تتولى تعليمه وتأديبه، فالتربية الأولى ينبغي إذاً ان تكون تربية سلبية خالصة" (100 : 98).

4- الإيمان بان الطفل وخصائصه وميوله وحاجاته الحاضرة ومصالحه يجب ان تكون مركز عملية التربية بدلا من حاجات الكبار وميولهم وقيمهم ومصالحهم ومفاهيمهم، وفي الاعتراف بضرورة التمييز بين الأعمار من مراحل النمو المختلفة، ومحاولة إقامة العملية التربوية في كل مرحلة على أساس خصائص تلك المرحلة، وفي الإيمان بان التربية عملية مستمرة باستمرار الحياة، وانها عملية طبيعية تتماشى مع الميول والنوازع الفطرية للطفل، وليست عملية اصطناعية تصدر هذه النوازع وتلك الميول وتكبتها، وانها عملية نمو تنبع من الداخل نتيجة لاحتكاكنا بالعوامل البيئية (100 : 79).

5- إيمانه بالأهداف التي يجب ان تسعى التربية إلى تحقيقها، وبالمناهج أو الخبرات التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف، والطرق و الأساليب التي تتبع لتحقيق الأهداف المرسومة. والمناهج والخبرات المقترحة يجب أن تكون مناسبة لمرحلة النمو التي يمر بها الطفل أو التلميذ. ففي مرحلة الطفولة الأولى التي تمتد من الولادة إلى السنة الخامسة يجب التركيز في نظره على التربية الجسمية والتربية النفسية. والمرحلة الثانية من الطفولة التي تمتد من الخامسة إلى الثانية عشرة يبدأ الاهتمام فيها بصورة أوسع بتكوين الصفات الخلقية فضلا عن الاستمرار في التركيز على أهداف المرحلة السابقة. ومن الصفات الخلقية التي يجب الاهتمام بتنميتها صفة الشجاعة والتعود على التقشف وتحمل الألم، والاعتماد على النفس، وتقدير الحقوق المتبادلة، وعدم التصنع في أعماله وفي معاملته. كل هذه الصفات وغيرها يجب غرسها في نفس الطفل في هذه المرحلة من طريق الخبرة والتجربة لا من طريق الوعظ والتلقين. حتى إذا ما جاءت المرحلة الثالثة التي تمتد من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة بدأت التربية العقلية تأخذ مجراها في البرامج التي رسمت لتربية (أميل) بصورة اكثر تنظيما. . . وفي هذه المرحلة تهتم التربية بتنمية ملكاته وقواه العقلية، وتنمية روح المبادرة عنده وتزويده

ببعض المعارف الناقصة في الجغرافيا و العلوم الطبيعية، وتحبيب بعض الفنون العملية والحرف اليدوية إليه، وهي كالزراعة والحدادة والنجارة. أما المرحلة الرابعة و الأخيرة في تربية (أميل) فهي التي تمتد من الخامسة عشرة إلى العشرين، يبدأ التركيزفيها على تربية العاطفة والضمير الديني و الذوق الاجتماعي (100 : 174).

6- المبدأ السادس الذي تقوم عليه فلسفة (روسو) التربوية هو الإيمان بان الأسفار والرحلات الخارجية هي خير ما يختم به الشباب دراسته المنظمة، لان من شأن هذه الأسفار والرحلات ان توسع من افقه العقلي ومن تجاربه، وتزيد من معرفته للشعوب المختلفة، وتغير من اتجاهاته ومفاهيمه نحو هذه الشعوب وتهذب أخلاقه. ويقول روسو بهذا الصدد عن الشروط الواجب توافرها عند المسافر "أن يكون دقيق الملاحظة لما يشاهده ويلمسه، وان يهتم بملاحظة الشعب ودراسته اكثر من اهتمامه بملاحظة الأشياء، وان يكون حازما صارما مع نفسه، حتى يستطيع استخلاص العبرة من أخطاء الشعوب التي يزورها من غير ان تغويه تلك الأخطاء أو ينزلق إليها" (100 : 326).

7- وهو بالنسبة للمرأة يؤمن بأنها تختلف في طبيعتها عن الرجل، وبحكم هذا الاختلاف في الطبيعة فان وظيفتها في الحياة والتربية (التي يتلقاها) يجب أن تكون مختلفة عن وظيفة الرجل وتربيته (100 : 235).

السمات العامة للتربية الطبيعية:

1- تهتم التربية الطبيعية أولا وقبل كل شيء بطبيعة الطفل، فالتربية يجب أن يكون أساسها طبيعة الطفل التي يُعتقد انها خيرة. فالطبيعيون يميلون عادة إلى الاعتقاد بان الطفل هبط الى العالم في هالة من المجد. والمربون الطبيعيون يهتمون به كما هو كائن فعلا اكثر من اهتمامهم به كما يجب ان يكون، فلا يعدون التربية عملية إعداد للمستقبل، ولكنها إعداد للحاضر (170 : 82).

2- اهتمام روسو بقيمة الخبرة المباشرة والتعلم بالحواس ولا سيما السنوات الأولى من تربية الطفل، وقد صاحب ذلك التعليل من أهمية الكتب والأفكار المجردة.

3- أهمية التدرج في التعلم وأهمية مدى النضج في تعرف المتعلم لما يراد له ولما يريده هو من خبرات وتجارب في أثناء تعلمه.

4- ابرز روسو أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم وان تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب، وانما لابد ان ترتبط أيضا بما يجعل المشاعر و الوجدان ينموان نموا سويا يمكن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة.

5- اهتمام روسو بقيمة العمل اليدوي لا من اجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها، وانما من اجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي (182 : 202).

6- يرى روسو ان هدف التربية هو تكوين إنسان كامل، وان على التربية ان تزيل كل شيء لتنمو الطبيعة الإنسانية وترقى. فالتربية بهذا المعنى وسيلة يزول بمقتضاها ما يعوق نمو الطفل وما يؤثر فيه تأثيرا سيئاً.

7- ثار روسو ضد النظم القائمة، وخاطب الناس قائلا " سيروا ضد ما انتم عليه تصلوا إلى النجاح " (174 : 418).

منطلقات الفلسفة الطبيعية :

1- الطبيعة خيرة و الإنسان يمكنه بشيء من التفكير الإيجابي السليم إقامة الجنة على الأرض، والطبيعة مصدر الحق والجمال. لقد خص روسو فلسفته بميزة عرفت بها من بين كل الفلسفات وهي القول بخيرية الطبيعة الإنسانية. إن فكرة الخير هي ابرز سمة للفلسفة الطبيعية، فالإنسان خير بطبعه وبحكم تكوينه، فهو يتصرف في انسجام مع الطبيعة. لقد زودته الطبيعة بالغرائز والرغبات، وفتحت أمامه مجال إشباعها، فهو حين يشبعها تتحقق سعادته، فيتحقق خيره (264 : 102).

2- الطفل يولد ولديه كيانان عضوي وعقلي موروثان، تقع على التربية مسؤولية توفير الظروف الملائمة التي تيسر نمو هذين الكيانين ونضجهما. ان روسو يدين بالوراثة للطبيعة الام، فالإنسان يولد وتولد معه حريته ويعيش على وفق ما تمليه عليه دوافعه ورغباته لا يعوقه عائق، ولا يهذب من سلوكه، وبذا تتحقق سعادته.

3- ان العقل هو الذي يميز الإنسان، والعقل هو مصدر تعاسات الإنسان كلها وليس هو قوة استطاعة الكمال.

4- يفترض روسو في نظرته إلى الإنسان أربع فرضيات :

أولا : إن الإنسان الطبيعي هدف العملية التربوية .

ثانيا : إن الطبيعة الإنسانية تعني أن الرجال أو الأطفال يولدون ذوي طبيعة خيرة .

ثالثا : باستطاعة الإنسان بلوغ الكمال .

رابعا : أن تقدم المعرفة المناسبة للإنسان ، طفلا ومراهقا وراشدا (97 : 65) .

5- وعن الفردية الاجتماعية فان روسو يحبذ الفردية و العزلة ، وينأى بالإنسان عن الحياة في المجتمع . لقد هاجم (روسو) الحياة الاجتماعية بنظمها القائمة ، فهي تقوم على الظلم وعدم المساواة ، وقد فسر اجتماع الناس بعقد يلتزمون به فيما بينهم . ما دامت مصالحهم متداخلة واعمالهم متكاملة والدولة بمقتضى هذا العقد حريصة على ان يحقق هذا لهم أهدافهم وغاياتهم التي يتطلعون إليها (254 : 59) .

6- ان الطبيعة الإنسانية في تصور الفلسفة الطبيعية هي كل متكامل أي مزيج من الجسم والروح ، تتشكل بالطبيعة لا بالوراثة وتتمتع بحريتها التي منحتها إياها الطبيعة ، ولا يحق ان يفرض عليها أي قيد من قيود الجبر أو الإلزام ، لها كيانها المستقل المتميز من كيان المجتمع . وبعبارة أخرى لا تذوب أو تنبهم في شخصية الجماعة خيرة بطبعها ، للرجل اثره وللمرأة اثرها ، ودور المرأة تابع لأثر الرجل .

7- يعتقد الطبيعيون ان التربية هي الحياة ، وهي ضرورية ما دامت مستمرة طول العمر(303 : 125) . ويطالب الطبيعيون ان تكون التربية مطابقة بشكل صارم لطبيعة الطفل (266 : 14) ، وهي كذلك عملية تحرير لطاقات الإنسان الطبيعية ، وتنمية تلقائية الطفل وتقليل القيود المفروضة على نشاطه وإشباع حاجاته (97 : 62) .

خلاصة واستنتاج :

1- اهتم روسو اهتماما كبيرا بقيمة الخبرة المباشرة والتعلم بالحواس ولا سيما السنوات الأولى من تربية الطفل . وقد قلل ذلك التعليل من اهمية الكتب والأفكار المجردة . وهذه قاعدة مهمة من القواعد النفسية و التربوية في تعليم الصغار ، لان الاعتماد على

الأمور المجردة أو المفاهيم المجردة لا يناسب الأطفال ولا يحقق الإيجابية المرجوة في تعليمهم، لان المفاهيم لا يمكن للاطفال ان يستوعبوها إلا من طريق ذاكرة الحفظ .

2- الاهتمام بميول الأطفال على أساس ان التعلم عملية طبيعية الغرض منها مساعدة الفرد وتشجيعه على النمو ، وان الاستفادة من الميول امر يساعد على تعلم الأطفال . وكانت التربية القديمة تهدف الى ان تشكل طبيعة الطفل بان تفرض عليه طريقة التفكير التقليدية وطريقة العمل العادية . ونظرت إلى الحواس على انه لا يمكن الثقة بها . ولذا هي ليست جديرة بان تكون أساسا للمعرفة ، وكان التنبيه إلى ضرورة الاهتمام بميول الأطفال، وهو من أهم مزايا مذهب روسو الطبيعي في التربية .

3- ابرز المذهب الطبيعي الذي نادى به روسو أهمية التدرج في التعلم وأهمية مدى النضج في تعرض المتعلم لما يراه لـه ولما يريده هو من طرق وتجارب في أثناء تعلمه .

4- ابرز روسو أيضا أهمية الجانب الوجداني في عملية التعلم، وان تنمية الشخصية لا تقتصر على جانب المعلومات أو الجانب الفكري فحسب ، وانما لا بد ان ترتبط أيضا بما يجعل المشاعر والوجدان ينموان نموا سويا يمكّن الإنسان من التصرف السليم في مواقف الحياة .

5- اهتم روسو بقيمة العمل اليدوي لا من اجل التكسب واحتراف مهنة معينة في حد ذاتها وانما من اجل إكساب المتعلم احترام العمل اليدوي . وهذا ما تنادي به احدث الاتجاهات التربوية بعد ان تطور مفهوم العمل واصبح جانبا مهما من جوانب المنهج لايقل أبدا عن الجانب النظري . فقد اصبح التعليم الفني نوعاً من التعليم أساسه قدرات التلاميذ واستعداداتهم ، وليس على أساسه الطبقة أو المركز الاجتماعي .

6- على الرغم من ان نظرية روسو فيها عيوب كثيرة إلا أنها أضافت الكثير من الاتجاهات الجديدة للفكر التربوي ، فقد حولت اهتمام رجال التربية إلى الفرد والمتعلم بعدّه حلقة مهمة في العملية التربوية . وكان هذا بمثابة الثورة التربوية التي بدأت معه بدراسة الفرد ودوافعه وميوله .

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الطبيعية :

1- أراد روسو ان ينشأ الطفل على الابتعاد عن الناس وعن المجتمع ، وان يلقي به في أحضان الطبيعة الخالصة ، لان الفرد كما نعلم لا يوجد إلا في مجتمع ، ومجرد إدراكه لنفسه ولصفته الإنسانية هو دليل على إحساسه بالآخرين ، ولان الفرد عادة يحقق ذاته ويكون فكرته عن نفسه في ضوء فكرته عن الآخرين من بني جنسه ، بل أن روسو اضطر في مراحله التعليمية ان يدخل الأب و الام و المعلم اطرافاً في العملية التربوية ، ولا شك ان المعلم أو الأب في حد ذاته هو وسيلة من وسائل المجتمع . ولذا فإن تأكيد ضرورة إبعاد (أميل) عن المجتمع ما هو في الواقع إلا نوع من أنواع الرومانتيكية في تصور الأمور ولا يصور الواقع .

2- الاتجاه إلى التقليل من أهمية الكتب أمر لا يمكن ان نأخذه بعين الجد بعد ان اصبح الكتاب وسيلة فاعلة لا غنى عنها في عملية التعلم .

3- قسم روسو مراحل نمو (أميل) وتربيته على أقسام منفصلة وجعل لكل مرحلة خصائصها ووسائل تعليمها . وقد وضع روسو إلى الجانب الوجداني في المرحلة الأخيرة من مراحل تربية أميل (15:100 - 20) عندما يظهر التكوين الوجداني فجأة . وقد توصل علماء النفس والتربية الى ان الجانب الوجداني موجود مع الطفل طوال مراحل حياته ، وان الرغبة في حب الاستطلاع ليست مقصورة على المرحلة الثانية وانما هي موجودة في جميع المراحل وان اختلفت صورها . وكذلك نجد أن الرغبة في الاتصال بعالم المحسوسات لا تقتصر على المراحل الأولى فحسب وانما تستمر وسيلة من وسائل المعرفة طوال حياة الإنسان .

4- تصور روسو لعملية النمو ذاتها ، وعنده ان ميول الطفل وقدراته تظهر تلقائيا وذاتيا ، ولكننا نعلم ان هذه الميول والقدرات ليست فطرية بالضرورة ، وانما تتكون نتيجة لتفاعل الإنسان واحتكاكه ببيئته وبالعالم الخارجي ، وبما في ذلك من أمور مادية واجتماعية وبشرية .

5- فكرة الجزاء الطبيعي غير ممكنة التنفيذ ، فترك الطفل ليلقي جزاءه الطبيعي قد يعرضه للهلاك .

6- آراؤه في تربية البنات تعد من اكثر الآراء تطرفا ولا يمكن الأخذ بها .

المبحث الرابع

الفلسفة البراجماتية (Pragmatism)

تمهيد:

لقد لبثت الفلسفة دهرا طويلا تسبح في سماء الفكر المجرد، ولا تصغي باذانها إلى الحياة العملية التي تعج بأصواتها أرجاء الأرض جميعا، ولا تحفل بالواقع الذي تراه الأبصار إلا قليلا. فقد قصرت بجهودها في الاعم الأغلب على جوهر الأشياء في ذاتها وأخذت تسأل: ما المادة؟ وما الروح؟ وما مبعثهما؟ ولكنها باءت بعد طول الكدح والعناء بالفشل والإفلاس حتى جاءت هذه الفلسفة الأمريكية التي تمقت البحث النظري المجدب العقيم، وأرادت ان تنحو بالفكر نحواً جديدا، فلا يكون من شأنه كنه الشيء ومصدره، بل نتيجته وعقباه، اوأنه من المحتم ان يتخذ الإنسان من أفكاره و آرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقائه أولا، ثم على السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيا (70 : 623).

ومهما تختلف الآراء في الفلسفة البراجماتية قبولا ورفضا، فان تلك الآراء جميعا تلتقي عند نقطة يتفق عليها القابلون والرافضون على حد سواء، تلك هي البراجماتية إنما جاءت تعبيرا عن عصرنا العلمي من بعض وجوهه (تشارلز بيرس 1839-1914)، إذ كانت دراسة هذا التيار الفكري أمرا لازما على المثقف العام. فهي الزم للدراس المتخصص في التربية، لان المذهب البراجماتي بين اتجاهات الفلسفة التربوية المعاصرة ليس واحدا منها وكفى، بل هو ركيزة رئيسة تلتف حول أطرافها وأركانها دراسات تربوية كثيرة وتطبيقات مختلفة (177 : 56).

ظهرت هذه الفكرة ابان القرن التاسع عشر رَدَّ فعل على الموجات الفلسفة المثالية التي كانت تطغى على الفكر الأمريكي، والتي جاءت إليه من أوروبا وعلى وجه التحديد من المانيا. وقد شعر جماعة من خريجي جامعة هارفرد بضرورة التوجه الجديد نحو (الفعل) و (المستقبل)،

فاتفق هؤلاء على ان يجتمعوا في منزل أحدهم، ويناقشوا ويتباحثوا في المشكلات الفلسفية يربطهم جميعا رباط واحد، هو الإيمان بمنهج العلم التجريبي، وبأنه هو منهج التفكير السليم، وبان الفلسفة إذا ما أرادت ان تخرج من نطاق الحلقة المفرغة التي ما فتئت تدور فيها منذ الازل، لابد ان تقيم نسقها على أساس من العملية التي تقوم على العمل والخبرة والتجريب حتى يمكن ان تصبح مثل العلم أداة فعالة لخدمة المجتمع البشري. وكانت هذه الجماعة تتكون من (بيرس Perisce C.S.، نشونس رايت Wright، نيقولا جون جرين، وليام جيمس W.James، وفرانس ابوت Abbot) (375 : 19).

إن ما يوضح مدى نفور هذه الجماعة من الموجة المثالية الميتافيزيقية ان سموا جماعتهم بـ (النادي الميتافيزيقي)، وتلك سخرية واضحة من الميتافيزيقية (177 : 59).

لقد عرف بيرس كلمة براجماتية Pragmatism من دراسته للفيلسوف الالماني (كانت Kant) وهذا يعني ان البراجماتية قد تأثرت إلى حد ما لا بروح الحياة الأمريكية وحدها، وانما ببعض المؤثرات الأوروبية، وهذا طبيعي إذ ان الأمريكيين أنفسهم، في معظمهم ينحدرون من أصول أوروبية. ففي كتاب (ميتافيزيقا الأخلاق) ميز كانت البرجماتي Pragmatic من العملي Praetical، فالعملي ينطبق على القوانين الاخلاقية التي يعدها أولية (قبلية)؛ في حين ان البرجماتي ينطبق على قواعد الفن وأسلوب التناول اللذين يعتمدان الخبرة ويطبقان في مجال الخبرة. أما وليم جيمس فيرى ان الكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية Pragma ومعناها (مزاولة) و (عملي) (124 : 310).

لقد كان بيرس تجريبيا مشبعا بعقلية المعمل، ولهذا رفض ان يسمي مذهبه المذهب العملي. وكان بيرس كذلك رجل منطق فاهتم بفن التفكير وطرائقه، ولاسيما ما يتعلق بدور الطريقة البراجماتية في فن إيضاح المدركات العقلية، أو ابتكار تعريفات واضحة وفاعلة طبقا لروح الطريقة العلمية (109 : 232).

أما وليم جيمس فقد أعطى للبراجماتية طابع النفع، فقد استخدم على اصطلاح (القيمة الفورية Value Cash) لما نصفه بأنه صادق، وكأن العبارات الصادقة مثل السلع المطروحة في السوق، قيمتها فيما يدفع فيها من ثمن لا في ذاتها (351 : 255-256)

وزاد جيمس على ذلك بقوله ان الفكرة تظل صادقة طالما لم يعرضهما معترض ممن تعاملهم على أساسها، فهي كالذي يعامل الناس معتمدا على حسابه في البنك، فالفكرة مثلها مثل ورقة النقد، تصلح للتعامل إلى ان يعترضها معترض بحجة انها باطلة (357: 207).

ثمة فرق بين بيرس ووليم جيمس فقد كان بيرس يبذل الكثير من الجهد لكي تجيء الفاظه ومصطلحاته على قدر كبير من الدقة في التعبير. أما جيمس فقد كان رجلا جماهيريا يغلب عليه كونه عالما نفسيا ورجلا متدينا يهمه كثيراً ان يجتذب عددا كبيراً من المستمعين والقراء. ولذلك نجد بيرس نفسه يغضب من تفسير جيمس ويسرع إلى إدخال تعديل في كلمة Prag-matism لتصبح Pregmaticism ، ومن ثم يصبح تداولها على الألسن اقل شيوعا فيحميها بذلك من إساءة الاستعمال، ولعل هذا يفسر لماذا نستخدم في اللغة العربية أحيانا كلمة (براجماتية) واحيانا أخرى كلمة (براجماسية) (177 : 61).

أما جون ديوي وهو الفيلسوف الثالث للبراجماتية فقد عرف اتجاهه بما يسمى بـ (الوسيلة) Instrumentalism نسبة إلى (وسيلة)، واحيانا نسميها (الاداتية) نسبة إلى (أداة)، وقد استطاع ديوي ان يرسي دعائم الفلسفة البراجماتية، ويحدد معالمها، وقد جعل الفلسفة البراجماتية منهجا علميا تجريبيا محددا (79 : 11).

فلسفة البراجماتية العامة:

دعت البراجماتية إلى ان تعود الفلسفة إلى وظيفتها الحقيقية التي كانت عليها في الماضي، وهي ان الفلسفة أسلوب حياة او خطة عمل او مشروع نشاط. ونادت بالخبرة، إذ لا يمكن التخطيط للواقع والتغلب على مشكلاته إلا بالخبرة. وبهذا يقول ديوي: " إذا جاز لنا ان نصوغ فلسفة التربية التي تقوم عليها ممارسات التربية الحديثة، فمن الممكن فيما اعتقد ان تكشف طائفة من الأسس المشتركة بين المدارس القائمة المختلفة " (108 : 17)

ويشرح ديوي طبيعة الخبرة فيذكر ان الخبرة تنطوي على عنصرين ممتزجين امتزاجاً خاصاً. أولها فاعلة وثانيهما منفعلة، ومعنى كونها فاعلة أنها تحدث من طريق المحاولة و التجربة. ومعنى كونها منفعلة أنها تكون من طريق المعاناة. فنحن عندما نفعل شيئا فإن لهذا الفعل اثراً

في النفس والسلوك، أي أنها علاقة بين الفعل وأثره، والعلاقة التي تصل بينهما هي التي تقاس بها ثمرته أو قيمتها (254 : 116).

وقد عرف ديوي الفلسفة البراجماتية بوصفها محاولات لتكوين نظرية منطقية دقيقة للمدركات العقلية والأحكام، والاستنباطات في شتى صورها من طريق البحث في الكيفية التي يؤدي بها الفكر وظيفته في التحديد التجريبي للنتائج المستقبلية (109 : 244).

وتنظر البراجماتية للوجود نظرة أحادية الجانب، اذ تؤمن بالوجود المادي وحده في حين ترفض البحث في المشكلات الميتافيزيقية لأنها مضيعة للوقت، ونتائجها ما هي إلا تخمينات. فالعالم مادي ليس مجرد إسقاط من جانب العقل، وهو غير ثابت وغير مستقل عن الإنسان (309 : 70).

ومن معالم البراجماتية الأساسية التغير والنمو، وليس هناك شيء مطلق، وانما كل شيء نسبي متغير. فالعالم متغير، وكذا الأمر بالنسبة للطبيعة الإنسانية، فهي تنمو من طريق تطويرها وإنضاجها بما يمكنها من ملاحقة التغير لامتلاك القدرة على التكيف مع البيئة، فالنمو غاية التغيير. وان الخبرة تنطوي على تغير في أنها محاولة للفعل بالتفاعل مع الأشياء والآخرين. ولتحقيق التوازن مع البيئة ينبغي اتباع الأسلوب العلمي لاثراء الخبرة وتعميقها ليصبح التفكير جوهرها ومضمونها المرتبط بالواقع، وان لا تبقى فكرا مجردا أو نظرا تأملياً، بل لتكون أسلوب حياة وطريقة عمل (254 : 10).

ترى البراجماتية الطبيعة الإنسانية كلاً متكاملاً لا فرق بين الجسم والروح، فلا يمكن للجسم ان يعيش بمعزل عن الروح، ولا يمكن للروح ان تستقل بذاتها (96 : 62).

وإنها تعد الانسان كائنا بيولوجيا اجتماعيا يستجيب للمثيرات البيولوجية والاجتماعية قادراً على إيجاد بيئة افضل يعيش فيها (266 : 46).

والبراجماتية لا تؤمن ان العقل دائم و أزلي، وإنما تؤمن ان العقل يتغير بتغير العناصر التي تسبب التغير، وان العقل وظيفة وليس بمادة او شيء (112 : 49)، ويشير ديوي إلى ان العقل نظري والذكاء عملي، وعندما يعمل الذكاء يحكم على الأشياء من جهة دلالاتها على غيرها

من أشياء، لذلك دعا إلى استبدال كلمة عقل بكلمة ذكاء(104 : 24) . فالعقل مكتسب من طريق الخبرات الحياتية، ولا يوجد فطريا لدى الإنسان (353 : 24) .

وتؤكد الفلسفة البراجماتية على البيئة وعلى الاستعداد الوراثي، إذ يظهر اثر البيئة من طريق اتصال أعمال كل فرد بغيره، إذ تشكل الميول العقلية والعاطفية في سلوك الأفراد، ويكتسب منها العادات من طريق مواقف الحياة المعتادة باكتساب العادات العملية والاجتماعية ومعايير الذوق السليم، وتقدير الجمال، ومعايير الحكم على قيم الأشياء (107 : 15-16) . أما الاستعداد الوراثي فيحتاج الى التنظيم والتوجيه التربويين بإثارة هذه الاستعدادات من طريق المواقف الحية (178 : 271) . فالإنسان ابن بيئته، يتمثل ثقافتها الخاصة، ومن ثم يكون تمايز بين الأفراد بقدر ما يكون تمايز البيئات التي ينشؤون فيها (220 : 58) .

وتعد الطبيعة البشرية محايدة بين الخير والشر، ولكن لهذه الطبيعة القدرة على أن تصير أيا منهما بالخبرة والإمكانات الموروثة والوسط الاجتماعي، وان اكتساب الخير أو الشر يتوقفان على طريقة التفاعل مع البيئة، وعلى حسن المعايشة والمعاناة، وعلى مدى التبصر بالأمور وبطريقة التفكير. فالخير يتوقف على ممارسة التفكير وهو مختلف عن اللذة الحيوانية او الخبر الباطن، وإرضاء الباطن. أما الشر فهو ناتج عن الاختيار الشديد القائم على الكبت والقمع لا على التنسيق والتعاون (254 : 137) . فكل ما يقود إلى نتائج غير مرغوب فيها يعد شرا، وبذلك يتحدد الخير والشر من نتائج الأعمال (178 : 95) فإذا كانت الآثار أو النتائج خيرة فان النتيجة صادقة (92 : 47) .

وترى البراجماتية ان أفعال الانسان غير مفروضة عليه من قوى اكبر واعظم منه لانه حر الإرادة، وله القدرة على الاختيار واتخاذ القرارات، وهي ترى في عملية السيطرة الاجتماعية على ان الحرية هي ارتباط إيجابي بالنظام. ومن هنا الحرية كل نوع من أنواع التنظيم يكون نابعا من متطلبات الحياة التعاونية الحرة (231 : 174) والديمقراطية كما يرى ديوي ليست شكلا للحكومة، وانما هي في أساسها أسلوب من الحياة الجماعية والخبرة المشتركة المتبادلة، والديمقراطية هي تهيئة فرص متكافئة للجميع وتكافل اجتماعي وحرية في الاعتقاد(108 : 17) .

ولم يضع ديوي الفرد في موقف مناقض للمجتمع ، ولم يجعل المجتمع ضد الفرد ، ونبذ الفردية الصارمة المؤدية إلى استغلال الآخرين . وليس هناك تنظيم اجتماعي يعمل على غمر الحقيقة الفردية للشخص ، إنما هناك انسجام بين الطرفين (309 : 70) .

وترى البراجماتية ان الانسان فردي اجتماعي معا ، فهو فردي لانه حر فيما يختار وقادر على ان يتحمل نتائج سلوكه بعد ان يعبر بالأسلوب الفكري السليم ، وهو مسؤول عن سلوكه . وانه كذلك قادر على التأثير في البيئة التي يعيش فيها ، وهو اجتماعي في علاقته بالآخرين ، فالعلاقة عضوية . فأعضاء المجتمع أجزاء في التنظيم الداخلي ، ومن الأعضاء تحدث الحياة داخل المجتمع (254 : 139) .

والبراجماتية تبرز الفرد وتضعه في الاعتبار الأول فالفرد حامل الفكر المبدع ، وصاحب العمل وصاحب تطبيقه (294 : 366) .

ولا تفرق البراجماتية في النوع (الذكر والأنثى) لإيمانها بالديمقراطية التي تؤكد على احترام الانسان وتحقيق العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص . ولكن الفروق بين الجنسين موجودة ، إذ الأنثى مختلفة في ميولها واستعداداتها عن الذكر . وقد يختلف تأثير البيئة في المرأة عن الرجل ايضاً ، فالشخصية تنحدر بحسب التفاعل بين الفرد وميوله واهتماماته والبيئة بعاداتها وثقافتها (254 : 139) .

وتعد القيم من حق وخير وجمال غير مطلقة تتغير بتغير الزمان والمكان . والانسان يخلق قيمه الخاصة به من طريق التجربة (303 : 114) . وان القيم تفاعل ديناميكي بين الفرد ومجتمعه غير مفروضة من جهة عليا إلا أنها تتكون بالخبرة والممارسة (244 : 285) .

ويرى ديوي ان المعرفة البراجماتية ليست اولية وغير سابقة على التجربة ، ولكنها نابعة من التجربة نفسها (الخبرة) ، وهي ثمرة ناجمة عن مشاركة الذهن في مجرى الحياة ، فالمعرفة تتدخل في العالم تغيره وتوجهه (178 : 95) والمعرفة هي عملية تفاعل بين الانسان وبيئته ، وان الحقيقة مستقلة عن الأفكار التي يقترح الانسان تفسيرها (309 : 72) ويجب ان تكون المعرفة نتاج الخبرة لان البراجماتية أكدت على العمل الحقيقي للكائنات الحية ، والفعل الناجح في عالم المواقف البيولوجية والاجتماعية (266 : 50) وان المعرفة المجردة ليست أمراً صعبا فهمه او

بعيدة عن الحياة. إنها تتكون من أية خبرة أو فكرة تحررت من سياقها المحدد، وأعطت وجها أوسع لاستخدام أوسع نطاق، او يكون بالإمكان نقل ذلك المعنى إلى مشكلات أخرى مماثلة. وبهذا الصدد يقول ديوي: "ان التفكير المجرد ثقل واع لمعان مدفونة في خبرة ماضية لاستخدامها في خبرة جديدة. لذا ينبغي ألا يدور التفكير المجرد في فراغ وإلا اصبح عظيما، وانما يوجه لحل مشكلات معينة" (106 : 14). وأكدت البراجماتية على التعامل مع العلم بطريقة حل المشكلات، وهي الشعور بالمشكلة وتحديدها وتحليلها وفهمها، وجمع المعلومات عنها وصولا إلى فرض الفروض، وأخيرا تقويم الفروض للتثبت من صحة النتائج. وأكدت أيضا المنهج العلمي الذي عدته الأسلوب الأمثل مع الديمقراطية والذكاء، والعلم لا يعد علما إلا إذا حل مشكلات الناس مع محيطهم ومع أنفسهم (113 : 63).

الفلسفة التربوية البراجماتية:

يشير ديوي إلى ان التربية عملية مستمرة من اعادة بناء الخبرة بقصد توزيع محتواها الاجتماعي وتعميقه ليكتسب الفرد في الوقت نفسه ضبطا وتحكما في الطرائق المتضمنة في العملية التربوية (120 : 75) ويرى أصحاب هذه الفلسفة ان التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وان واجب المدرسة بوصفها مؤسسةً تربوية ان تستخدم مواقف الحياة في العملية التربوية (254 : 219) وتتحدد الأهداف التربوية في البراجماتية فيما يأتي:

1- يجب ان ينبع الهدف من الظروف الراهنة، لذلك يقول ديوي: "يجب ان يكون الهدف وليد الظروف الراهنة مبنيا على الأمور الجارية فعلا، وعلى الماضي أيضاً" (108 : 118).

2- مرونة الأهداف، وذلك لان الأهداف غير كاملة وخاضعة للتجربة. يقول ديوي: "يجب ان يكون الهدف مرنا قابلا للتغير حتى يلائم الظروف" (105 : 108).

3- ملاءمة الهدف لطاقات الانسان وإمكاناته وقدرته.

4- إنّ هدف التربية هو تمكين الفرد من المشاركة في الوعي الاجتماعي للجنس البشري (79 : 151).

5- الربط بين العلم و الديمقراطية (231 : 73).

6- ان تكون التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، وذلك لان الحياة تتضمن النشاط والنمو، والنمو هو الوظيفة الحقيقية للتربية (303 : 115).

7- مساعدة الطفل على النمو الكامل المتكامل لشخصيته، وعلى تفتح استعداداته وطاقاته وتنميتها، لان التربية عملية تفتح لاستعدادات الطفل (108 : 1 - 2).

8- كشف قدرات الطالب البيولوجية والنفسية والاجتماعية من طريق الخبرة والمواقف الحياتية التي يتعامل معها في حياته، اذ ينمو الذكاء ويتحقق النفع التلقائي (112 : 31).

وتعد الفلسفة البراجماتية من ابرز الفلسفات التي ركزت على المتعلم، التي انعكست بصورة واضحة على تنظيم المنهج وتنفيذه بحكم العلاقة الوثيقة بين فلسفة التربية والمنهج . (329 : 27)، وتتمثل التطبيقات التربوية للفلسفة البراجماتية بنظرتها للمنهج التربوي القائم على الخبرات الحياتية والتجريبية التي يعيش فيها التلاميذ، او يركز المنهج على جانب واحد من المعرفة دون غيرها (361 : 326).

إنّ مجالات المنهج تتعدد إلى جمالية ودينية وعقلية وخلقية. فالمعرفة في هذه المجالات لا تقصد لذاتها، وانما للمنفعة المترتبة عليها في حل المشاكل الاجتماعية. وينبغي للمنهج ان يكون وحدة لا تنفصل مواده بعضها عن بعض، وان تتطابق مع وحدة الطبيعة، فالمدرسة صورة صادقة للمجتمع الذي تمثله بمناهجها التربوية (118 : 202).

والبراجماتية لا تؤمن بمواد دراسية معينة، وانما تؤمن بان يصبح الطفل مركز العملية التربوية لان الطفل هو الممارس للخبرة، وهو العنصر الواعي في عملية التفاعل مع البيئة، وهو البوتقة التي ينصهر فيها كل ما في الماضي والحاضر، ينصهر إلى طاقة كامنة للخبرة المستقبلية، لذلك ان المنهج ينبغي ان يلبي حاجات الطفل واستعداداته وميوله ومطالب نموه. ولذا فالمنهج من وجهة نظر البراجماتية يجب ان يبدأ ويتطور على وفق حاجات الأطفال ومتطلبات نموهم (186 : 242).

إنّ البراجماتية لا تفرق بين الفعاليات المنهجية وغير المنهجية، فكل ما يمر بخبرة التلميذ هو جزء من المنهج سواء أكان نشاطا ترويحيا أم اجتماعيا أم عقليا. إن النشاط الاجتماعي هو

معيار الربط بين المواد التدريسية المختلفة. فدرس التاريخ تكمن قيمته التربوية في ان يعرض لأوجه الحياة الاجتماعية لا ان يكون مجرد سرد للأحداث. ودروس الطبيعة لها قيمة لو أنها فرضت في مجال النشاط الإنساني، لان الطبيعة في حد ذاتها لا قيمة لها إلا بعد ان يتناولها النشاط الإنساني بالاكتشاف والتطوير. وكذلك في تدريس اللغة، فليست اللغة مجرد أداة منطقية، بل هي أداة اجتماعية تؤدي وظيفة التفاهم والاتصال والمشاركة الوجدانية (189 : 84).

أما الطالب من منظور البراجماتي ما هو إلا المحور الأساسي من نشاط الاتجاهات النظرية والمكتسبة للفعل، وان نشاطه أساس كل تدريس. وكل ما يفعله التدريسي هو أن يوجه الطالب إلى التعلم الذاتي، وان يعلم المدرس الطالب ليس ما ينبغي ان يتعلمه، وانما تشجيعه باتجاه معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي (303 : 116). والمهم في رأي البراجماتية في العملية التربوية تأكيد أمرين الأول العناية باهتمام الطالب، والثاني العناية بحب الاستطلاع لديه، وذلك لانهما يحفزانه على التعلم بصفة أساسية (310 : 73).

وتنظر البراجماتية إلى المعلم أولاً وقبل كل شيء على انه إنسان براجماتي يهتم بحل المشكلات التي تنشأ في البيئات البيولوجية والاجتماعية، وهو صاحب اتجاه تجريبي في أساسه، لانه إنسان يتبع أسلوب المحاولة والخطأ، ويحل المشكلات جزءاً جزءاً، وبظهورها يكيف نفسه للمواقف الناشئة. والمعلم البراجماتي يتبنى الاتجاه ذاته في الفصل الدراسي، ويحاول ان ينقل هذا الاتجاه إلى طلابه (266 : 56). لذا يبني المعلم البراجماتي المواقف التعليمية حول مشكلات وموضوعات معينة بوصفها ذات أهمية لتلاميذه، ويرجح انها تؤدي بهم إلى فهم افضل لبيئتهم ولغتهم. ويجب على المعلم ألا يصب المعلومات في عقل التلميذ لان مثل هذه الطريقة عديمة القيمة في نظر البراجماتية، وانما يجب ان يتعلم التلميذ على وفق احتياجاته واهتماماته ومشكلاته. وبمعنى آخر ان محتوى المعرفة ليس هدفا في حد ذاته بل هو وسيلة لغاية (284 : 56).

تلخيص واستنتاج:

1- ترى البراجماتية أنّ الانسان كائن طبيعي يعيش في بيئة اجتماعية وبيولوجية معا، ويستجيب للمتغيرات البيولوجية والاجتماعية، وهي ترفض كون الانسان كائنا روحيا فقط، بل تنظر إليه نظرة كلية بأنه روح وجسد. وترى ان الاسان كل متكامل لافرق بين جسده وروحه، فلا يمكن للجسد ان يعيش بمعزل عن الروح، ولا يمكن للروح ان تستقل بذاتها. فالعقل والروح يعملان من خلال الجسد، وهما يحددان ذلك الانسان من خلال التفاعل مع البيئة، ومن خلال المواقف التي يعيش فيها الانسان، ومن خلال الخبرة والمعاناة وممارسة التفكير الناقد.

2- تؤمن البراجماتية بان طبيعة الانسان محايدة، فهو لا خيّر ولا شرير بفطرته، وانما لديه الاستعداد أن يكون هذا وذاك، ويتوقف ذلك على نوع التربية التي تتاح له.

3- تؤمن البراجماتية بالحرية الواقعية التي تضمن كفاية في العمل وقدرة على تنفيذ المخططات وتنوعها، والقدرة على تغير مجرى العمل وممارسته الجديدة. وتدل أيضاً على اثر الرغبة والاختيار في صنع الأحداث، وتؤكد الحرية الاجتماعية ولا تؤمن بالجبرية.

4- اهتمت البراجماتية اهتماما بالغا بالفرد، وجعلت ميوله ورغباته مصدرا أساساً للعملية التربوية الهادفة الى التغير والترقي. والفرد حر فيما يختار، وهو قادر على تحمل نتائج سلوكه، وهو المسؤول عنها. والبراجماتيون يؤكدون الجانب الاجتماعي للطبيعة البشرية، والمدى الذي قد يتشكل عنده الفرد بالتفاعل الواعي مع الآخرين مدعما بالجهد.

5- المعرفة عملية تفاعل بين الانسان وبيئته، فالإنسان لا يقتصر على مجرد استقبال المعرفة بل يصنعها. والحقيقة فيما يخص الانسان ليست مستقلة عن الأفكار التي يقدمها بقصد تفسيرها، والحقيقة نسبية وقابلة للتغيير. وترى أن التجربة هي اسلم طريقة لاختيار الأفكار، فعندما تترجم الفكرة في صورة فروض ثم تختبر هذه الفروض في بوتقة التجربة وافضلها، فالناتج يكون أقرب ما يمكن أن يتوصل إليه الانسان من معرفة صادقة.

6- تؤكد البراجماتية الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة للعالم الخارجي، وكذلك التعامل معه. وترى ان مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح، والفاعلية تطابق المنفعة. فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً. وكل ما يحدث له بعد ذلك يعد عملية تعلم واكتساب من خلال تاريخه الحضاري وتراثه وثقافته، وخلال عملية التعليم المقصودة التي تتم نظامياً داخل المدرسة أو بطريقة غير نظامية كتعرّف اجهزة الإعلام المتنوعة والمتاحف والمعارض والأسفار.

7- التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة، فالتربية السليمة هي تلك التي تحقق النمو المتكامل للإنسان، وتقوم على سلسلة من الخبرات، وتؤكد الأهمية التربوية للعمل والممارسة، والمدرسة مجتمع صغير كالمجتمع الكبير ومن هنا من العسير جداً النظر إلى المدرسة على أنها نسخة طبق الأصل من الحياة لأنها مؤسسة تعليمية مصطنعة محفوفة بالمخاطر والقيود، ومختلفة عما تصادفه في الحياة بصفة عامة.

8- يكون الهدف التربوي وليد الظروف الراهنة ناجماً عن الموقف نفسه نابعاً من بيئة المشكلة ذاتها، أي من داخل العملية نفسها وليس من خارجها.

9- المنهج يخاطب المتعلم عامة، لأن البراجماتية تنظر إلى الطبيعة الإنسانية نظرة تكاملية لا تعزل فيها الروح عن الجسم أو العقل عن النشاط، وأن هدفها متنوع الجوانب. لذا يجب أن يكون النهج مخصصاً لمعالجة هذه الجوانب المتعددة.

10- استبعدت البراجماتية الطرق الشكلية في التدريس واعتمدت على ميول الأطفال وخبراتهم، وإثارة ميول جديدة وخبرات اكثر تنوعاً، مع تأكيد الفردية بين الأطفال، واعتمدت طريقة النشاط ايضاً.

11- الاهتمام بالطالب من النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية، والعمل على توفير كل الفرص الممكنة التي تشبع حاجات الطالب وتمكنه من التعبير عن ذاته، وتأكيد حرية المتعلم في اتخاذ القرارات بشأن ما يتعلمه الذي هو ضروري لنمو الذكاء نمواً حراً كاملاً.

12- يتمثل دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعه، لانه عنصر فاعل في العملية التعليمية، مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة البراجماتية :

1- رفضت البراجماتية الجانب الروحي، ولذا هي فلسفة مادية، إذ نظرت إلى الإنسان كونه وحدة متكاملة، إلا أنها استثنت من ذلك الروح بكونها من بقايا ومفاهيم وفلسفات غابرة وأفكار غيبية، لأنها ترفض الثبات لأي شيء أيضاً، وانطلقت من التطور والتغير من قيم الدين الثابتة والمفروضة.

2- لا تتقيد التربية بمعايير روحية، فليس في رأيها وجود سابق للقيم والمعايير الروحية، ولكنها تنشأ من خلال القيام بالتجارب الناجمة، وتتولد من خلال حل المشكلات المتنوعة. وترى أيضاً أن الخبرة الذاتية للفرد والنجاح الفردي هما الأساس للأخلاق، وليس تراكم التراث الثقافي للإنسانية أو لمصلحة المجتمع وقيمته. فهي بذلك تؤكد التنافس، وتنمي الفردية والنجاح الفردي والمنفعة والبقاء للأقوى (210 : 105).

3- تركز البراجماتية على المتعلم، وتعده المحور الأساس في بناء المنهج وتنفيذه، وترفض الاتجاهات التربوية التقليدية التي اتخذت المادة الدراسية محوراً لها في بناء المنهج وتنفيذه، ولان المتعلم محور العملية التعليمية. وترفض البرجماتية التحديد السابق للمادة العلمية، وترفض التخطيط للعملية التعليمية ومراحلها، مما يجعلها تبتعد عن تنظيم العملية التربوية مواداً ودروساً وفصولاً.

4- تؤكد الخبرة الذاتية للفرد بوصفها وسيلة لمعرفة العالم الخارجي، والتعامل معه، وترى أن مفهوم الصدق يطابق مفهوم النجاح، والفاعلية تطابق المنفعة، فكل ما يحقق فائدة عملية ويقود إلى تحقيق أهداف الفرد يعد صادقاً وصحيحاً.

5- ولان النظرية البراجماتية تركز على الجانب العملي لعملية التعليم فان نشاط المتعلم وفاعليته تتمثل في النشاط والمشروعات والوحدات التي يخططها المتعلم وينفذها، فهي بذلك تقدمه للمعرفة بدلاً من أن تقدم المعرفة له. وهذا سيؤدي إلى تحطيم التنظيم المنطقي للمادة العلمية، فضلاً عن انها لا تقدم للتلاميذ إلا المعلومات الجزئية والسطحية ذات الهدف النفعي، مما يؤدي إلى ضعف المستوى العلمي للتلاميذ (286 : 214).

6- يتمثل دور المعلم البراجماتي في النصح والاستشارة وتنظيم ظروف الخبرة والإمكانات التي تساعد على تعلم الفرد. وهذا يعني إهمال الكثير من طاقات المعلم وإمكاناته وإبداعاته لانه عنصر فاعل في العملية التعليمية، مما يكسب العملية التربوية قدرة على بناء المتعلم وتعليمه.

7- إن هذه النظرية ما هي إلا تعبير عن واقع المجتمع الأمريكي وتطوره الاقتصادي والاجتماعي في تطوره العلمي وتقدمه الصناعي، وهي محور القيم الحضارية والاجتماعية التي تؤكد الربح والنجاح، ونمو الروح الفردية، والنزعة العملية والواقعية والنفعية معبرة عن ازدهار الرأسمالية وقوة البرجوازية (286 : 27).

المبحث الخامس

الفلسفة الوجودية (Existentialism)

تمهيد:

تعني الوجودية ان الوجود سابق على الماهية، بمعنى ان الانسان يوجد أولاً، ثم يتعرف على نفسه يحتك بالعالم الخارجي فتكون صفاته، ويختار لنفسه أشياء هي التي تحدده. فالإنسان يوجد ثم يكون (**186 : 255**) وقد برزت هذه الفلسفة إلى الوجود على يد المفكر الدينماركي سورين كيركجارد (1813 - 1855) (Sourine Girgord) عندما حاول الرد على فلسفة هيجل (1770 - 1831)، إذ رأى أن البعد عن المعاني المجردة والالتصاق بالكائنات الموجودة، ورد المعاني إلى الأفراد الذين يتصفون بها هو الفلسفة الحقيقية. فلا معنى ولا فلسفة في نظره للبحث في الموت مثلاً على انه معنى كلي مجرد، ولكن البحث في هذا الموضوع يصبح ذا معنى اذا اتجه إلى الشخص الذي يموت ويعاني الموت. فذوات الموجودات الفعلية لا المعاني المجردة الجديرة بان تكون لب الفلسفة. وبهذا وضع كيركجارد أساس الفلسفة الوجودية ثم جاء كيرل جسبرز (ت 1883م) (karl Jaspers) (**3 : 363**).

إن كيركجارد وكير جسبرز يعدان من التيار الذي يحمل طابع النزعة الدينية. أما التيار الثاني الذي حمل طابع النزعة الإلحادية فيمثله كل من مارتن هي دكيير (Martin Heidegger 1899 – 1976م) وجان بول سارتر (Jan poul sarter)، والتياران يلتقيان في نقاط مشتركة أساسية اتخذا من الوجود الإنساني الفرد كيفا محكوماً بسلسلة من القضايا التي يترتب بعضها على بعض، لان الانسان حياً ومتحركاً لابد أن يقوم بعمل ما، وهذا هو سبب وجوده، وهو بهذا العمل، يختار شيئاً ويغض النظر عن أشياء أخرى لانه لا يستطيع أن يقوم بعمل الممكنات كلها في آن واحد (**360 : 140**).

لقد جاءت الفلسفة الوجودية ردّ فعل قوي ضد التيارات العقلية القديمة والحديثة التي جعلت الماهية سابقة على الوجود. فالفلسفة الوجودية ردت على هذا الموقف وجعلت الوجود سابق الماهية (254 :82).

ان مفهوم الفلسفة أخذ على يد الوجودية معنى ودلالة جديدين، فمن المعروف ان كلمة فلسفة تعني (حب الحكمة)، إلا انها عند الوجوديين أصبحت تدل على معنى آخر، إذ إنها تتألف من كلمتين: من كلمة صوفيا وهي مشتقة من كلمة سوفوس اليونانية، وتعني الشخص الألوف الذي يحب معاشرة الأشياء، ويجد في ذلك متعة تقربه لا من الأشياء فحسب، بل من نفسه أيضاً. و تتألف كذلك من كلمة (فيليا)، وهي تدل على التعاون او التعاطف المشترك، وبذلك أصبحت الفلسفة تدل على فن معرفة النفس من طريق معاشرة الأشياء الخارجية (322 : 234–235). ويعني ذلك ان الذاتية ينبغي لها أن تكون نقطة البداية، وان الانسان يوجد على مسرح الحياة رغماً عنه، وبعد ذلك يجد نفسه. وإذا لم يكن بالإمكان تحديده مسبقاً فذلك لانه لا شيء في البداية، وبعد ذلك سيصبح شيئاً. انه سيفعل ما سيكون اليه في المستقبل لان الانسان في البداية خطة واعية بذاتها (254 :83). وقد اتفق فلاسفة الوجودية على أن الوجود يسبق الماهية بمعنى أن الحقيقة القائلة بأن الأشياء سابقة منطقياً على أية ماهية أو أي تعريف يقرأه قبل أي من هذه الأشياء. فالأشياء توجد أولاً ثم يقوم بتغييرها (309 :80) فالإنسان يوجد قبل كل شيء على مسرح الحياة، ثم بعد ذلك يحدد نفسه ويحدد الطريق الذي سيسلكه. فالإنسان في البداية يكون لا شيء وفيما بعد يكون شيئاً، ان الانسان يولد في هذا العالم ويقذف به في الحياة بلا رغبة منه، وفي نطاق هذا العالم يحيا ويموت آجلاً أو عاجلاً فلا بد عليه أن يسعى ويناضل من اجل ذاته (309 :81).

وتشير الوجودية إلى أن الكون لا معنى له ولا هدف، وما الأهداف إلا إسقاط لرغباتنا الشخصية في النظام، والواقع أن العالم فوضى واضطراب، وانه قد قذف بنا فيه لنصطرع مع متناقضاته وخصائصه، ونحن لا نملك سوى الوعي بأننا مجهولو الهوية. ومن هذا الوعي لا نعي إلا حقيقة واحدة هي حتمية الموت (254 : 85) لذا ينصب اهتمام الوجودية على الوجود وذاته، وتهمل ما وراء الطبيعة لان موقف الانسان في هذا العالم موقف الشعور بالوحدة والقلق من مواجهة المستقبل. و نهاية الوجود (الموت) غير متأكد من معناه، وما قدر له فيه يكون ممزوجاً بمشاعر الانزعاج والرهبة والخوف (118 : 222).

تؤكد الوجودية مظهراً روحياً في الانسان، وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبالوعي يمكن أن نبدأ عملية تحقيق الذات على أن الوجودية لا تهمل الجانب الجسمي في الطبيعة الإنسانية. ولكي يختار الانسان عليه ان يجازف في الحياة من اجل خلق نفسه ومن اجل مسؤوليته الخاصة. فلا بد أن يستخدم جسمه الذي يمكنه من هذه المواجهة (254 : 89) وتعترف الوجودية بأن الانسان يتكون من مجالات ثلاثة هي : الجسد والروح والعقل، ويشعر الانسان بنفسه جسماً حينما يصبح روحاً، وعندئذ يتولد الحياء الذي هو مزيج من النقي وغير النقي (110 : 66) ويدرك الانسان نفسه والعالم المحيط به من خلال المواقف التي ينخرط فيها فيوجه نفسه نحو المستقبل لما سيكون عليه فيه(374 : 121).

وتتكون الطبيعة الإنسانية من روح أو وعي وجسد، ولكن الوعي هو الأصل والجسد وسيلة الذات وأداتها نحو تحديد ماهيتها (254 : 90). أما العقل عند الوجودية فانه لا يوصل إلى معرفة حقيقية، فالمعرفة لا تأتي إلا من طريق ممارسة الواقع، لذا تعد الوجودية من اشد أعداء المعرفة العقلانية (272 : 246).

ولا تؤمن الوجودية بالوراثة لان الانسان في نظرها يولد في هذا العالم ويقذف به في الحياة بلا رغبة منه فلو كانت هناك عناصر وراثية لهدته وارشدته لحدود سلوكه في الحياة. أما البيئة فهي تملك أثراً عكسياً على الانسان، والبيئة إحباط حرية الانسان، والطبيعة الإنسانية فردية. فلكل فرد ذات وحدة تتحقق بسلسلة من المواقف التي تمر بها الذات، فهي تميل للقول بالعزلة والاغتراب والانطواء (121 : 46) وتتحقق الذات بسلسلة المواقف والمشروعات التي تمر بها (254 : 91).

إن الإنسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة لانه حر، ويستطيع أن يختار تصرفات أخرى (309 : 81) وترى الوجودية ان خير الطبيعة الإنسانية أو شرها يتوقفان على السلوك الفعلي للإنسان. فالإنسان الناجح في اجتياز المواقف الحياتية بقدرما يحقق ذاته يكون خيراً، وبقدر ما يعجز عن المغامرة ومعايشة المواقف يكون عاجزاً عن تحقيق ذاته، أي بقدر ما يكون شريراً (254 : 90) ويعد الانسان صاحب حرية مطلقة مسؤولاً عن كل تصرفاته، وهو ليس جزءاً من أي نظام كوني (372 : 55).

إن الإنسان حر غير مقيد بأية أشياء سابقة أو قبلية متعلقة بالطبيعة الإنسانية، حر في تحديد طبيعته، وهذه الحرية مطلقة، فالإنسان قادر على ما سيكون عليه، وعملية الاختيار والكينونة هذه أساسية للوجود الإنساني. فالوجود يتصف بالاختيار الحر، وبكل ما في هذا الاختيار الفردي من تحمل للمسؤولية ومن حب للمخاطرة. فالإنسان صانع وجوده ورب أفعاله. الأمر كله بيده (363 : 27). وبهذه الحرية ليست هناك أية حتمية، فالإنسان هو الحرية وهي أساس الخلق والتشكيل للطبيعة الإنسانية. لذا فهي عدوة لجميع أشكال الحتمية العلمية (366: 25). وبناء على هذه الحرية فإن هذه الفلسفة تسوي بين الذكر والأنثى لا تفرق بينهما، إذ تتحمل المرأة مسؤولياتها وتحصل على حقوقها، وترى تربية الرجال إلى أن تصل إلى منزلة من الحرية والوعي، فالرجل صديق المرأة ورفيقها، وتكون معه علاقة الزواج (84 : 74) فالأنوثة ليست طبيعة ثابتة بل موقف خاضته الحضارات (254 : 208).

وتؤكد الوجودية على حرية الفرد وعدم ذوبانه الاجتماعي. فالوجودية تحرر الانسان من القيود الاجتماعية جميعاً، وتجعله غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع لأن الفرد هو الأساس الذي يرتكز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني إيمان الوجودية بالفرد منعزلاً عن القوى الاجتماعية (306 : 106) وتميل الوجودية الى القول بالعزلة والاغتراب والانطواء. فالطبيعة الإنسانية فردية بسبب طبيعتها الحرة، فهي غير اجتماعية لان اجتماعيتها تعني اتصالها بالآخرين، وهذا الاتصال يحد من حريتها، ومن ثمّ من مسؤولياتها. ويؤكد سارتر: ان صلاتنا مع غيرنا تقربنا من ذواتنا (114 : 64).

وترى الوجودية أن القيم غير مطلقة، وغير محددة بمعايير خارجية. وان القيم التي تمثل أهمية لكل إنسان نسبية تتوقف على الظروف، تتحدد بالاختيار الحر للفرد، فهي مسألة شخصية فردية بحتة (284 : 206). إنّ القيم الاخلاقية لا تعني شيئاً لأنها كيفية من كيفيات العدم، وان القيمة ترتبط بالحرية. وبما أن الحرية تختار نفسها فإنها تختار قيمتها، فالأخلاق إذا تتضمن قانوناً واحداً هذا القانون هو : اختر نفسك بنفسك، وهذا القانون من طبيعة أن يلبي نداء الانسان دائماً، فالإنسان قد حكم عليه أن يكون حراً (272 : 271) وتطالب الوجودية الانسان ان يطور مفاهيمه القيمية والأخلاقية بنفسه. فالإنسان يتعرف قيمةً من القيم من خلال تعرفه عليها في أثناء ممارسته حريته، فحريته هي أساس القيم، فالفرد هو المسؤول

الأول والأخير عن اختيار القيم التي يتبعها في حياته، وانه ليس مسؤولاً عن صنع نفسه وحسب، بل أنه مسؤول عن صنع عالمه كذلك، إذ إن كل ما يحدث للإنسان إنما يحدث بسببه (266 : 87).

أما عن المعرفة فان الانسان يفهم العالم من خلال تجاربه وخبراته، وعندما يكون الفرد واعياً بوجوده بالأشياء والكائنات في حد ذاتها يكون قد وصل إلى أعلى درجات الخبرة البشرية، وهي مستوى الإدراك الواعي (284 : 206). وترى الوجودية أن اعظم المفاهيم أهمية في حياة الانسان لا يمكن إرجاعها إلى ما حققه الانسان من تقدم علمي بل ترجع إلى الذات. ومن اجل اكتشاف حقيقة الحياة لابد من المواجهة الحية الواعية للحياة لمشاكلها مثل مشكلة الموت والاغتراب، وتحقيق الذات يتم من خلال المواقف والصراع المستمر مع مشكلات الحياة لا من طريق الكتب والاستجابة للتقدم العلمي وحده أو النظريات التي تركها المفكرون والفلاسفة، إذ تتجرد الذات من كل الأفكار المسبقة والمسلمات المتوازنة لتتفحص من جديد مغزى الكون وهدف الوجود. وإذا كانت ثمة معرفة اعظم أهمية من المعرفة العلمية فهي تلك التي تبصر الانسان بالحالة الإنسانية وبالاختبار الذي يقوم به (366 :223).

والعلم قاصر عن الوصول إلى أسس الوجود، وهو أقل أهمية من الانسان، وجد لخدمة غاية رئيسة هي طلب الحقيقة (309 : 94) والحقيقة نسبية تتوقف على الأحكام الفردية، وان ما يسمى الحقيقة المطلقة لا وجود لها، وينبغي لكل فرد أن يقرر ما هو حق أو صحيح، وما هو مهم بالنسبة له (284 : 206).

الفلسفة التربوية الوجودية:

ان تأكيد الحرية الحقيقية واصالة الفرد هي الرسالة الحيوية للوجوديين التي تقدمها فلسفة التربية اليوم. فالوجودية تمثل اتجاهاً أو ثورة في مجال التربية أو ضد شكلية التعليم ونمطية المدارس ومهمة التربية. والتربية من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليعمل أعمالاً حيوية لتحقيق ذاتيته. فالتربية الوجودية عملية إحاطة الفرد بالموقف الذي يوجد فيه إحاطة كاملة. وهذا يعني ضرورة الحديث عن الفرد والإنسان كلا متكاملاً، وعدم عدّ الأفراد

منفصلين عن المواقف التي يوجدون فيها . فالرجل أو المرأة أو الطفل يحددون الزمان والمكان والبيئة التي ولدوا فيها (266 : 92) فالتربية عملية فردية لتحقيق ذاتية الفرد، وان هدف التربية هو تحقيق الذات (186 : 267).

إن التربية الوجودية تهتم في الأساس بالتربية الحرة، أي تحرير الانسان من عزلته ووحدته وتحرير عقله من الفوضى التي تقف في طريق رؤيته لموقعه وإمكاناته. فالهدف التربوي هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الانسان، والتي يعايشها ويعانيها (254 : 211) . وتنظر الوجودية إلى الأهداف التربوية من خلال نظرتها للطبيعة الإنسانية، إذ تتمثل ببناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملتزمة التي تحقق ذاتها من خلال المواقف التي تحياها ومكانتها لتشجيع الطفل على الاستغراق الفعلي والوجداني والمعاناة الحقيقية للمواقف التي يعيش فيها أو للمادة الدراسية. وتشجيع الأطفال على التفلسف في معنى الخبرة الإنسانية في الحياة والحب والموت وتربيتهم ككل، وتنمية جوانبهم المتعددة المتكاملة وليس جانباً واحداً منه فقط من خلال المواقف المعاشة، وتحقيق الذات بعيداً عن المؤثرات والضغوط الاجتماعية لئلا يفقد نفسه، إذ يتم التأكيد الشديد على الحرية الحقيقية وعلى أصالة الفرد (212 : 211 - 212).

ان أهم ما قدمته الوجودية للتربية هو تأكيد الحرية الحقيقية للطالب (التلميذ)، وتأكيد أصالته. وان الهدف الأساس الذي يضعه الطالب أمام نفسه هو أن التفكير الذاتي ضروري، وذلك لأنه تحقيق لذاته، وإنه بإمكان الطالب أن يكون حراً، وان يعيش في وفاق مع الجماعة التي ينتمي إليها (303 : 35).

المهم في رأي الوجودية أن يتعلم الطالب الكيفية التي يستطيع بها تنمية مبادئه الشخصية، وأن ينمي في ذاته الشعور بالكبرياء والاندماج في الجماعة، والخضوع لقيادتها. وترى انه من الضروري أن يدرك ان الإحباط والصراع حالتان غير مرغوب فيهما، وينبغي تحسينهما (310 : 96). وترى هذه الفلسفة ان الطفل مخلوق مفعم بالمشاعر والفكر، وان أي جانب يريد معرفته ينبغي أن يربطه بكيانه الشخصي، حتى يتوصل إلى فهم أكثر اكتمالاً مع طبيعته الخاصة (310 : 94).

إن وظيفة المعلم الوجودي تتحدد في تقديم المساعدة الشخصية في سعيه إلى تحقيق ذاته . وترى الوجودية أن المعلم الصالح هو الذي يعمل بنفسه فاعلاً حراً ، وان تأثيره ينبغي ألا يكون مؤقتاً بل يتعدى ذلك إلى حياة الراشدين . وتطالب الوجودية المعلم أن يشجع الطالب على الانصراف إلى عمله ، وأن يتأمل كل جانب من جوانب البناء المعرفي إلى ان يحوله إلى جزء من كيانه الشخصي . وهي بهذا الطريق لا تؤكد طبيعته الحقيقية بقدر ما تؤكد طبيعته للتعلم ، وذلك يعزى إلى أن الإنسان أكثر أهمية من المعرفة ، وانها موضوعة لتكون في خدمة هدف الانسان . وترى أيضاً أن مهمة المعلم هي إثارة ميل الطالب وذكائه ومشاعره ، وان يجعل الطريقة التي يستعملها الطالب في التعلم محاولة لربط ما يسعى أن يتعلمه . وهذا ما أراد الوجوديون أن يحدث في الزمن(266 : 92) . والمعلم الوجودي مسؤول كذلك عن حريته الشخصية وحرية طلبته ، ومطلوب منه أن يؤثر في كل طالب أو طالبة إذ يكون هذا الطالب هو نفسه ، وتكون هذه الطالبة هي نفسها ، لا نسخة طبق الأصل عن المجموعة . وينبغي أن يوضح المعلم للطالب انه لكي يصبح رجلاً عليه أن يكون متمتعاً بالشجاعة والاستقلال ، ويجب أن يعلم الطالب بألا يخاف من أن يكون محبوبا (309 : 103) .

إن الوجودية تضع أمام المعلم ثلاث مهمات ينبغي ان ينميها في شخصية الطلبة ، وهي عادات عقلية ثلاث : النظام ، والقدرة على النقد ، والقدرة على الانتاج والخصوبة ، وأن تكون تنمية هذه العادات العقلية طوال العملية التربوية والتعليمية . وعلى هذا الأساس لفتت انتباه المعلم إلى عملية تقويم الطالب ، ويتم ذلك من خلال شعور الطالب بالنظام وقدرته على تنظيم الأفكار (303 : 135) .

تنظر الوجودية إلى المنهج التربوي من خلال الخبرات والموضوعات التي تنبع من الحوار الفلسفي ، وهي موضوعات ذات طابع حيوي تعد الطفل ليكون قادراًعلى حسن الاختيار ، لان الاختيار ذاتي فان هذه الموضوعات تتنوع بين عاطفية وجمالية وشعرية (علوم إنسانية) . وتبرز حالات الاختيار وتكشف طبيعة الانسان وتفسرها وصراعه مع الحياة والآخرين من اجل تحقيق الذات الحرة ، إذ يعبر عن ذاته ويجسد عواطفه ومشاعره ويتفاعل مع المواقف لا مجرد سرد وقائع وأحداث تاريخية (370 : 211) .

ويعد المنهج بنظر الوجودية الركيزة الأساسية التي من طريقها يتحقق الهدف، والمنهج يعالج قضية المشكلات المهمة التي تفتقدها هذه الفلسفة، وهي قضايا مثل العزلة، والفردية والمعرفة، وقضية القيم، وقضية الموت الذي يعد أهم حدث في حياة الانسان، وهو ليس مجرد حادثة سلبية، بل هو حقيقة إيجابية (265 : 22) . ومن المواد الدراسية التي تؤكدها الوجودية في مناهجها الدراسية، المواد التي تربط التلميذ بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة والاختيار، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ أن يتعرّف العالمَ الخارجي حتى يحقق هدفه، ويجب على التلميذ أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب. ولكن من الخطورة أن يهتم المنهج بالكتب أكثر من اهتمامه بالمثل والنماذج البطولية (327 : 72) . وإخضاع المادة الدراسية للطالب بدلاً من إخضاعه لها لان المادة الدراسية وسيلة لتنمية الذات لا غاية (303 : 135) .

لذا ينبغي عدم تقييد الطلاب (التلاميذ) بكتب متحررة لأنها تحد من وجهات النظر المتعددة والمتباينة (266 : 89) ولا تقر الوجودية بالتخصصية وتعدها خطأ يعوق نمو حياة التلاميذ الداخلية برمتها، وهم يمقتون ما حدث من تخصصات دقيقة في العلوم ولا سيما الطبيعية منها (284 : 208) .

أما موقف الوجودية من الدراسات المهنية فهي لا تحبذها لانها توجد شخصاً محدداً في قالب معين. وإذا كان لا بد من ذلك فلتكن المهنة وسيلة لممارسة الحرية وصنع الذات الفردية لها لا غاية، وبتدريب التلاميذ على مجالات عمل محددة، ويتم تعليمهم إياها بقالب عام، وعدم إدراجهم تحت مهنة ما في سن مبكرة (309 : 101) .

وترى الفلسفة الوجودية بعد ذلك أن هناك ضرورة لان يلم الطالب بمواد معينة كي يدرك العالم الذي يعيش فيه ويمارس فيه حريته. وليس معنى الحرية أن يترك التلميذ (الطالب) من غير أن يفعل شيئاً. ويعلق الوجوديون آمالا على أهمية الإنسانيات، إذ إن التاريخ والأدب والفلسفة والفن لها صلة أكبر وعلاقة أوثق بطبيعة الانسان وصراعه مع العالم. ومعرفة العلوم الأخرى لها اثرها في فهم طبيعة العالم، إلا أنها ليست بالدرجة الأولى في الأهمية بالنسبة للإنسان (254 : 216) .

إن الفلسفة الوجودية لا ترفض طريقة التقليد والمحاكاة وحل المشكلات، وانما ترفض الحوار (الطريقة السقراطية) لنقد الآراء وعدم تقبلها بلا فحص ومراجعة، إذ يستثار الطالب للبحث في مراجعة المعارف وكيف يتعلم منها وكيف يختار طريقه، وكيف يمارس حريته ؟ (254 : 217)، ليتقبل حينئذ الحقيقة على أساس أنها صادقة في نظره فقط (309 : 102)، وتكون المادة ذات قيمة شخصية له، اذ يعلم الطفل (التلميذ) كيفية استخدام المادة الدراسية . فالمهم كيفية استخدام المعلومة لا كم هي المعلومة ؟ (254 : 218) .

تلخيص واستنتاج:

لقد ركزت الفلسفة الوجودية على النقاط الآتية :

1- تأكيد أن الوجود يسبق الماهية، والذي تؤكده بوجه عام هو تأكيد الوجود الإنساني أو على التجربة الوجودية فهي التي تسبق المعرفة . فالإنسان يوجد ثم يريد أن يكون، والإنسان وجد في هذا العالم أو قذف به في عالم لم يُخلق له خصيصاً .

2- تؤكد الوجودية مظهراً روحياً في الانسان وهو الوعي أو الإدراك الشعوري، وبالوعي تتحقق الذات، وهي لا تهمل الجسم. فالإنسان يجازف في الحياة من اجل خلق نفسه، ومن اجل مسؤوليته الخاصة . وفي هذه الحالة لا بد من استخدام جسمه لكي يتمكن من هذه المواجهة . والجسم صلة الوصل بين الذات المفكرة والعالم الخارجي . فالذات تنفتح على العالم الخارجي من خلال الجسد، وهي ما يسمى الوجود في العالم .

3- الوجودية لا تؤمن بالوراثة، وترى أن البيئة إحباط لحرية الانسان .

4- الانسان في نظر الوجودية هو مجموع أفعاله وتصرفاته، وهو مسؤول عنها مسؤولية كاملة لأنه حر يستطيع أن يختار تصرفات أخرى .

5- الخير والشر في الطبيعة الإنسانية يقاس بمدى سلوك الانسان وقدرته على مواجهة المواقف الحياتية، ومدى نجاحه أو إخفاقه فيها . فالإنسان مواقف، فبقدر نجاحه فيها يحقق ذاته، أي بقدر ما يكون خيراً، والعكس صحيح .

6- لا تفرق الوجودية بين الذكر والأنثى وانما تساوي بينهما، لأن كلاً منهما إنسان حر واعٍ.

7- الوجودية تحرر الانسان من جميع القيود الاجتماعية، وهو غير خاضع لأية قوة من قوى المجتمع، لان الفرد هو الأساس الذي يرتكز عليه المجتمع من الناحية النظرية. وهذا يعني أن الوجودية تؤمن بالفرد منعزلاً عن جميع القوى الاجتماعية، وان الفرد هو مركز الكون والمجتمع، وانه هو قياس لكل شيء في الوجود.

8- تؤكد الوجودية القيم التي يمكن للفرد أن يتقبلها بحرية، فلا يمكن للإنسان أن يتقبل أو يستوعب مستويات خلقية وضعت بشكل مستقل عنه. أما القيم التي لا يختارها بحرية فهي عديمة القيمة، والإنسان يتعرف القيمة من خلال ممارسته لها.

9- تسعى الفلسفة الوجودية إلى خدمة الانسان من خلال تأكيد التربية، وذلك بتلمس المبادئ الآتية :

أ. الفرد حر فيما يختار من مادة تدريسية وطرائقها، و ينعكس كل ما يتعلمه على سلوكه ليصبح ذلك اتجاهاً عنده.

ب. ضرورة الاهتمام بحاجات الفرد وأهدافه وتشجيعه على الإبداع والابتكار من طريقة إثارة حوافزه.

ج. تنمية قدرة الفرد على اتخاذ القرار في الظروف المناسبة.

10- الهدف التربوي في نظر الوجودية هو تحقيق بناء الشخصية الواعية الحرة المسؤولة الملتزمة التي تحقق ذاتها من خلال مواقف الحياة التي يمر بها الانسان، والتي يعايشها ويعانيها.

11- المنهج الدراسي في نظر الوجودية هو الركيزة الأساسية التي من طريقها يتحقق الهدف. وهذا المنهج يعالج المشكلات التي تتبناها هذه الفلسفة مثل العزلة والمعرفة وطبيعة المواد الدراسية، وقضية القيم والموت. ومن الموضوعات التي يحتويها المنهج الدراسي المواد التي ترتبط بالعالم الخارجي الذي هو مجال الحرية والممارسة

والاختيار، فمن طريق هذه المواد يستطيع التلميذ ان يعرف العالم الخارجي لكي يحقق ذاته.

12- وظيفة المعلم هي أن يثير ميل المتعلم وذكاءه ومشاعره، أي أن يساعد الطالب في رحلته نحو تحقيق الذات. والمعلم بفضل قوة التزامه بالحرية والفردية يستطيع أن يؤكد حماساً لدى الطلبة تجاه المثل العليا لهذه الفلسفة.

الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفة الوجودية:

1- الفلسفة الوجودية فلسفة تشاؤمية وفلسفة لا إنسانية لارتباطها بالجانب التشاؤمي، وإنها تعارض تقدم البشرية لأنها ترى أن الانسان قد القي في الوجود القاءً، وترك وحده يعرف مصيره.

2- ان الوجودية اتجهت وجهة فردية بحتة، وأهملت ما يجب أن تكون عليه البشرية من تضامن، وحصرت الانسان في وجوده المفرد.

3- إذا كانت الوجودية قد شغلت نفسها بقضية الموت والتناقض الداخلي، فإنها لم تضع حلاً ناجحاً للمشكلتين، وقد أثر هذا في التربية الوجودية تأثيراً بالغاً، إذ إنها ما زالت تتأرجح بين قبول الفلاسفة والمفكرين الوجوديين ورفضهم، والإنسان في الوجودية لابد له ان يعيش الضياع والقلق والألم.

4- ان كثيراً من الفلاسفة اتجهوا وجهة مادية، وذهب قسم منهم إلى القول إن الدين قيد على الانسان.

5- تؤكد الوجودية الفردية أكثر من تأكيدها الجماعة، وتبالغ في تحقيق فردية الفرد مهملة المجتمع واحتياجاته ومتطلباته من التعليم.

المبحث السادس

الفلسفة الوضعية المنطقية (Logical Positive)

تمهيد:

تعد هذه الفلسفة حركة فكرية ظهرت في القرن العشرين أسسها موريس شليك (M. Shlich 1936-1882) في عام 1929م، وقد ضمت عدداً من العلماء والفلاسفة منهم رودلف كارناب (R. Carnap. 1891-1970) بولزمان (L. Boltzman) (184 : 65) .

وقد أطلق على جماعة فينا اسم الوضعية المنطقية، وقد كان من تقاليد هذه الجماعة أن تسند كرسي أستاذ الفلسفة إلى عالم له معرفة واسعة بفلسفة العلوم. وكانت بداية هذا التقليد عام 1895م، إذ اسند كرسي الفلسفة إلى ارنست ماخ الالماني (E. Mack 1838-1916) وتسلم من بعده (شيلينج) عام 1922 الأستاذية الذي جمع بين العلوم الطبيعية والفلسفة (135: 238) . واستمر هذا التقليد حتى قيام الحرب العالمية الثانية عام 1936م (320 : 264) وبسبب الحرب تشتت أعضاء جماعة فينا فهاجروا إلى أنحاء مختلفة من العالم. وحملت هذه الفلسفة أسماء منها التجريبية العلمية والتجريبية المنطقية وحركة وحدة العلم. والتجريبية الحديثة والفلسفة التحليلية (197: 13) والسمات الأساسية لحركة الوضعية المنطقية تتميز بالاتجاه العلمي ووحدة العلم وتأكيد الاتجاه التجريبي الوضعي والتحليل المنطقي للغة. وتحليل المعرفة ولاسيما المعرفة المتعلقة بالعلم، فضلاً عن أن المنهج المتبع لدى تلك الفلسفة هو تحليل لغة العلم (184 : 66) وترى أن وظيفة الفلسفة هي العمل على ربط اللغة بالتجربة ربطاً علمياً، وعلى صياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية وإسقاط جميع القضايا الميتافيزيقية من ساحة التفكير وفي ساحة العلوم المختلفة من طبيعة رياضية وانسانية (135 : 238) . وتؤكد الوضعية على وضع الأمور في عالم الواقع (وحدة مجال البحث العلمي) فإذا كانت الحالة المعروضة للمناقشة عبارة من عبارات اللغة في مختلف مجالاتها تعد في هذه الحالة وضعية منطقية ومن هنا جاء اسمها (144 : 3) .

تسعى الوضعية المنطقية إلى ربط اللغة بالتجربة ربطا علميا، وصياغة الواقع الخارجي صياغة منطقية باستخدام أسلوب التحليل المنطقي الذي يطبع التفكير الفلسفي بسمات المعرفة العلمية. وهذه السمات هي: الوضوح والاتساق الداخلي، والقابلية على الفحص، والتكافؤ، والدقة والموضوعية. وان بحث الوضعية المنطقية منصب على اللغة. ولما كانت لغة الحياة اليومية مملوءة بالغموض واللبس فان الفلسفة تسعى إلى التمييز بين الغامض والواضح وتقوم بتحليل العلاقات بين المعاني. وهدفها من كل ذلك "القضاء نهائياً على المشكلات الزائفة والمفاهيم الخاوية والقضايا الكاذبة" (350 : 13). ويظهر أن وظيفة الفلسفة بتطبيق طريقة التحليل المنطقي تتحدد من جانبين:

الأول: سلبي يقوم على إسقاط جميع القضايا الميتافيزيقية من ساحة العلوم المختلفة من طبيعية ورياضية وانسانية.

والثاني: إيجابي يسعى إلى توضيح " مفاهيم العلوم ومناهجها والكشف عن عملية تكون المعرفة البشرية بأسرها ابتداء من معطيات التجربة (350 : 13).

ويشرح ريشنباخ الفيلسوف النمساوي ان "الفلسفة تحليل منطقي لجميع أشكال الفكر البشري. وبذلك يتخلى الفيلسوف الجديد عن الكثير من الأشياء الفلسفية، ولكنه يكسب الكثير من الأشياء الأخرى. فما أعظم الفرق بين علم مبني على التجارب وعلم مستمد من العقل وحده، وما أعظم الضمان الذي تمنحه لنا تنبؤات العالم (على الرغم من محدوديتها) بالقياس إلى تنبؤات الفيلسوف الذي يدعي استبصاراً مباشراً بالقوانين النهائية للكون" (315 : 265).

وكذلك يرى رودلف كارناب أنّ الانسان لا يستطيع متابعة الفلسفة الا من طريق توضيح الأفكار وعبارات العلم باستخدام التحليل المنطقي الحديث. ومن خلال ذلك يتضح أن الكثير من التصورات الفلسفية لا تستوفي درجات الدقة المطلوبة، بل إن قسماً منها ينبغي اعادة تفسيره، وبعضًا يجب استبعاده بحكم خلوه من المعنى (368 : 137).

الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية:

ان هدف الوضعية المنطقية من هذا التجديد لوظيفة الفلسفة يتجه إلى إنشاء لغة منطقية واحدة لجميع العلوم الطبيعية، لأن كثيراً من القضايا العلمية يمكن أن تترجم إلى لغة ذات صيغ منطقية من غير أن تفقد معناها، ويشترط في اللغة المنطقية أن تكون دقيقة ومتينة، وان استخدام الألفاظ وترتيب القضايا يخضع لقواعد المنطق (309 : 112).

لقد حددت هذه الفلسفة اثر العقل بإيجاد النظام بين الانطباعات والأفكار. إذ أعطت أثراً للحواس أكثر من العقل (315 : 78). وترى الوضعية المنطقية أيضاً أن كلمة (عقل) تعني الشيء الذي يشعر، وحينما نقيم تصنيفاً دقيقاً يجب أن نضع الاحساسات في مستوى الظاهرة الفعلية على وفق المشاعر الأخرى. وتتكون ظاهرة العقل من المشاعر المتنوعة الخاصة بصيغتها سواء أكانت عضوية أم عقلية (221 : 43)، ويعد العقل هنا نمطاً من أنماط السلوك الذي يظهر عند محاولة رسم الطريقة المؤدية إلى هدف أو غاية (75 : 30)، وإذا لم يكن هناك انتقال من خطوة إلى اخرى تتبعها فانه لا وجود للعقل، بمعنى الانتقال من معلوم إلى مجهول، ومن شاهد إلى غائب، ومن حاضر إلى مستقبل، ومن حادثة إلى أسباب ونتائج (130 : 28).

وترى الوضعية المنطقية أنّ الإنسان فيه جانب الخير والشر، وان الدوافع الاجتماعية هي التي تبقي أثراً في توجيهه باتجاه الخير الخاص بمصلحة الفرد والجماعة (243 : 91)، وتتناول الخير والشر من خلال الخبرة الحسية، إذ تشير الوضعية إلى أن الخبرة الحيوانية تكشف عن كل الأفعال الإنسانية، وأنها غير مستهجنة تماماً أو مستحسنة كلياً، وان الجزء الأكبر من حياة البشر مملوء بأوجه النشاط المتعددة الخارجة عن نطاق الخير والشر، إذ تستغرب دعوى هوبز أن الإنسان شرير بجبلته (243 : 144).

إنّ الوضعية تؤمن بالحرية الخلقية الموجهة لا السائبة التي سرعان ما تتحول إلى فوضى وتفكك. وترى أن الحرية ترتكز على شروط، أهمها عملية الاختيار والسلوك الإداري، وعدم وجود عوائق خارجية، بمعنى أن الفرد حر بقدر ما تكون حريته متفقة مع إرادته في الإطار الثقافي الذي يعيش فيه، وترتبط الحرية بالمسؤولية، فلا حرية بغياب المسؤولية، ولا مسؤولية في غياب الحرية (243 : 146).

وعلى أساس الدوافع الاجتماعية ترى الوضعية المنطقية أن الفرد يكون محكوماً للمجتمع، والمجتمع هو الذي يسيّر الفرد ويوجّهه، فهي تنظر إلى أن تكون الأخلاق ذات أساس واقعي، وأن تكون وسائل معتمدة على الدوافع الواعية النابعة من المجتمع ومقوماته، وترفض الأخلاق المؤسسة على النزعات الفردية والمتمثلة في دوافع الفرد الإنساني (243 : 115) ويتم تنشئة الفرد بشكل اجتماعي لا فردي بعيداً عن الانعزالية، لان من سمات الدوافع الاجتماعية تحقيق الخير للجماعة، وتجاهل هذه الدوافع كمحركات وموجهات للسلوك بسبب انعزال الفرد عن آمال الجماعة الإنسانية المحيطة به والهامهم، لانه يتحرك في ضوء دوافعه الفردية والاجتماعية على أن لا تتعارض الفردية مع الاجتماعية السامية. وبتحقيق التوافق والانسجام بين الدوافع الفردية والاجتماعية تزداد ثقة الفرد بنفسه، إذ تزداد قدرته على تحقيق سعادة الآخرين (283 : 144).

وترى الوضعية المنطقية ان القضايا الاخلاقية والقضايا التي تشير إلى واجبات ليست قضايا صادقة أو كاذبة، وانما هي عبارات تصف مشاعر المتكلم وعواطفه. وهي بذلك لا تخضع لأي حساب تجريبي. وأنها غير قابلة للتعريف بلغة الواقع (128 : 323) ان قضايا الأخلاق ليس لها معنى نظري، وانما هي مجرد تعبير عن بعض الانفعالات. ولما كانت التجربة من مبادئ الوضعية المنطقية فإنها لا ترى أن القيم الخلقية ليست قضايا تجريبية. ولهذا أصبحت في نظرها خالية من المعنى فهي شبيهة بالقضايا الميتافيزيقية. وتنظر الوضعية المنطقية إلى أن التربية تترك أثراً مهماً في تثبيت القيم والأخلاق، بارتباط مع اللذة والارتياح. لذا يشعر الفرد باستحسانها وأهميتها، وتترسخ هذه القيم اكثر إذا عرف الفرد أن المجتمع موافق عليها، وفي الوقت نفسه تنطفئ دوافع الفرد إذا عرف أن المجتمع لا يوافق عليها (242 : 90-91).

إنّ الوضعيين المنطقيين بمختلف نزعاتهم يجمعون على النقاط الأربع الأساسية الآتية:

1 - إن مهمة الفلسفة تحليل لما يقول العلماء لا تفكير تأملي ينتهي بالفيلسوف إلى نتائج يصف بها الكون وماضيه.

2- حذف الميتافيزيقيا من مجال الكلام المشروع لان تحليل عباراتها الرئيسة تحليلا منطقيا قد بين أنها عبارات لا معنى لها، أي أنها ليست مدلولاً حتى يصح وصفها بالصواب والخطأ.

3- وسبق هيوم الامام الغزالي في تحليل السببية تحليلاً يجعل العلاقة بين السبب والمسبب علاقة ارتباط في التجربة لا علاقة ضرورة عقلية .

4- يتفق الوضعيون المنطقيون جميعاً على أن القضايا الرياضية ، وقضايا المنطق الصورية تحصيل حاصل ، لا تضيف للعالم الخارجي علماً جديداً ، فالقضية الرياضية 2+2=4 ما هي إلا تكرار لحقيقة واحدة ورمزين مختلفين (135 : 239-283) .

إنّ هدف الوضعية المنطقية القيام بوظيفتي التركيز والتدريب لتمكن من فهم ما يقصده العلماء ، ثم توضيح ما تضمنته أقوالهم من حقائق مربحة وبيانها (320 : 169) ، وكان لحركة هذه الفلسفة من خلال التحليل اللغوي والرياضي ابلغ الأثر في الابتعاد عن الاتجاهات التربوية التي نادت بها البراجماتية . لقد كانت خاصيتها الأساسية هي محاولة تزويد الفلسفة بمفتاح جديد ، وقد أخذ هذا المفتاح الجديد نقطة انطلاقه من الفشل الذي أحس به الكثيرون في عجز الفلسفة بعد قرون من الجهد المبذول ، لتحقيق أي اتفاق متجمع حول مشاكلها الأساسية . وقد أدى اعتمادهم على عبارات الحقائق التجريبية ، والعبارات المنطقية أو الرياضية التي يمكن اعتمادها بالجمع إلى تحديد الفلسفة بالعبارات العلمية ، وقد بدأ التحليل اللغوي بفرض حدود مشابهة على الفلسفة (241 : 211) .

ينظر الوضعيون المنطقيون إلى التربية على أنها فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية (310 : 115) . ويعتقد شليك أن التربية عملية تعديل لدوافع الفرد ، وخلق إنسان خيّر من إنسان شرير ، وهي في الوقت نفسه عملية اكتساب الفرد دوافع جديدة تسعى إلى تنمية القيم المعرفية لدى الطالب من خلال تحويل القيم الانفعالية إلى قيم معرفية ، والى تحقيق سعادته في ضوء المجتمع (315 : 196) . وتهدف الوضعية المنطقية إلى برمجة قسم من المواد الدراسية . وتعتقد أن الأهداف التربوية تقع ضمن المادة الدراسية . (302 : 542) وتهدف أيضاً إلى إكساب الفرد دوافع جديدة ، وترى أن ذلك لا يتحقق إلا من طريق الخبرة الحسنة المستمرة ، وأن تسعى التربية بكل ما توفر لها من إمكانيات إلى تحويل القيم الانفعالية عند الطالب إلى قيم معرفية (184 : 66) وتهدف إلى النمو العقلي والاجتماعي للفرد ايضاً . وعلى المعلم أن يشجع التلميذ ، وان ينمي لديه الاتجاه العلمي والانفتاح العقلي ، وأن يعوده على عدم إصدار أحكام اتخاذ قرارات قبل جمع المعلومات الضرورية اللازمة عن الموضوع (135 : 238) .

لقد سعت المنطقية إلى برمجة المواد الدراسية على شكل تعليم آلي، ونظرت إليه على أنه نوع من التعليم الذاتي، وبذلك فإنها تقف وراء هذا النوع من التعليم لانه بتقديراتها أنموذج من السلوك التعليمي الذي يمكن التحقق من صحته تجريبياً. وعلى هذا الأساس رأت أن المواد الدراسية التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي أما المواد التي لا يمكن برمجتها فهي مواد مرفوضة (315 : 196). ويرى الوضعيون المنطقيون أنه من الضروري أن تكون طرائق التدريس تطبيقاً أوسع للطرائق العلمية في معالجة المشكلات التربوية معالجة علمية (135 : 239)، وأن تسعى طريقة المعلم في التدريس إلى وضع تعريفات لكل المصطلحات الأساسية، وأن يحدد طريقه في التدريس في ضوء سلوك محدد، وأن تكون حجرة الدراسة معملاً، وأن يحدد سلسلة الحركات التي يتكون منها التدريس، ويعين سلسلة الخطوات الضرورية لإحراز النجاح (310 : 115)، وعلى المدرسة أن تستخدم منهج التحليل المنطقي (184 : 67) وتحدد نظرة الوضعيين المنطقيين إلى الطالب على أنه مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه ولذلك وجد المنطقيون أن معرفة هذه الدوافع ستسهل عمل المدرسة وتساعدها على تحقيق وظيفتها(241 : 211)، وأنّ عملية إكساب الطالب دوافع جديدة تحققها الخبرة الحسية المستمرة. وتعتقد المنطقية أن دوافع الطالب مرنة لا جامدة، وقابلة للتعديل والتغيير والتطوير والنمو بحسب المواقف الثقافية والاجتماعية والخلقية التي يمر بها، وترى أن دوافع الطالب تتباين بحسب استعداداته الطبيعية وتربيته وخبرته (184 : 67).

تلخيص واستنتاج :

من العرض الآنف الذكر للوضعية المنطقية تتضح المبادئ الأساسية لهذه الفلسفة على النحو الآتي :

1- رفضت الوضعية المنطقية جميع الأسئلة الفلسفية المتعلقة بالميتافيزيقيا أو المعرفة أو الأخلاق لأن اهتمامها انصب على التحليل المنطقي فقط.

2- كل شيء لا يخضع للتجربة والتحليل غير معترف به عند الوضعية المنطقية بما فيه الإنسان لأنها قضايا خالية من المعنى.

3- أكدت هذه الفلسفة أن وظيفة الفلسفة وعملها هو تحليل المعرفة، لاسيمّا المعرفة المتعلقة بالعلم، وأكدت أن المنهج المتبع هو تحليل لغة العلم.

4- أكدت الوضعية المنطقية الاتجاه العلمي ووحدة العلم.

5- التربية فرع علمي يستعمل اللغة الإحصائية والإجراءات التجريبية في قبول أي نظرية أو ممارسة تربوية.

6- تهدف الوضعية المنطقية إلى برمجة قسم من المواد الدراسية، على أن تقع الأهداف ضمن المادة الدراسية، وتهدف إلى إكساب الفرد دوافع جديدة وصولاً إلى النمو العقلي والاجتماعي للفرد.

7- المواد التي يمكن برمجتها مواد مقبولة في المنهج الدراسي، واستخدمت الوضعية المنطقية مناهج التحليل في المجال التربوي.

8- الطالب مجموعة دوافع، وأن هذه الدوافع محور سلوكه.

9- يعمل المعلم في الوضعية المنطقية على إثارة دوافع طلابه وإشباعها، وتقديم المعلومات باسلوب منطقي.

أما أهم الانتقادات الموجهة لهذه الفلسفة فتبدو في تناولها اللغة، فهي تستعمل اللغة بشكل نظري متزمت وبلا وعي. ويظهر أن افتراضاتها قد أسرفت بالبساطة أكثر مما يجوز لها، ومناهجها شديدة التفصيل لكي تتناولها في نجاح اللغات، فإذا ما حصرنا في تحليل اللغات الانموذجية المصطنعة وحدها أدى ذلك إلى تضييق مواد النتائج أيضاً (302 : 542-543)، وقد وجد فلاسفة التربية صعوبة كبرى في استعمال هذا الاتجاه لحل مشكلات المدرسين.

الفصل الثالث

الفلسفة التربوية الإسلامية

المبحث الأول: فلسفة التربية في الإسلام.

المبحث الثاني: نماذج من السلف الصالح.

النموذج الأول: أبو حنيفة.

النموذج الثاني: الغزالي.

النموذج الثالث: ابن رشد.

المبحث الأول

فلسفة التربية في الإسلام

تمهيد:

ان القرآن الكريم هو الاطار النظري في الاسلام، والحديث النبوي (السنة) ترجمته الحية الى واقع عملي. فالقرآن الكريم يحدد الاطار النظري لفلسفة الحياة في المجتمع الإسلامي، ويحدد فلسفة التربية فيه، والحديث النبوي الشريف يحدد البرامج اللازمة لتنظيم حياة الانسان ويصفها في هذا المجتمع (205 : 89). ان القرآن الكريم هو كتاب الدين الإسلامي، وهو الوحي المنزل من عند الله، ولذلك فالقرآن ليس كتابا او عملا فلسفيا فهو "لايستخدم طرق الاكتساب الفلسفي، فضلا عن كونه لايتبع كذلك طرق التعليم التي يتبعها الفلاسفة وهي طرائق المنهج العقلي، التي تقوم على التعريف والتقسيم والبرهنة والاعتراضات والاجابات، وهي كلها متلاحمة بغير جدال، ولكنها لا تؤثر الا على جانب واحد من النفس، هو الجانب العقلي، في حين ان للقرآن منهجه الذي يتوجه الى النفس باكملها. فهو يقدم لها غذاء كاملا يستمد منه العقل والقلب كلاهما نصيبا متساويا" (273 : 14). والقرآن الكريم هو الاصل الاول للدعوة الربانية والانسانية الذي نزل منجما على قلب النبي محمد ﷺ وعلى مدى ثلاث وعشرين سنة. ولم يكن القرآن الكريم مجرد مواعظ اخلاقية او مجرد تاريخ انزل ليعبر عن القرون الماضية، وانما هو كتاب انساني واخلاقي وعملي، وضع الخطوط الرئيسة للوجود كله. فهو كتاب الكون منذ نشأته الى فنائه. (229 : 50).

إنّ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف هما المصدران الاساسيان لكل التصورات الاسلامية (العقيدة)، ومنهما يتضح ان "القانون الاسلامي الهي، مصدره الله فيما ينص عليه من كتاب او حديث، وليس لأية سلطة حق في مخالفتها ولا الخروج على ما ورد في نصوصها"، (229 : 234) وقضايا فلسفية عن طبيعة الكون والانسان وعلاقته بالبيئة الطبيعية والاجتماعية التي ينشأ فيها، يحددان وهما (القرآن والسنة) نظاما للقيم والتعامل التي تبين

الخير والشر والفضيلة في حياة الافراد والتنظيمات الاجتماعية وطرق التفكير والاحساس. وان المعرفة الاسلامية تدور حول جميع المعارف والعلوم والانسانيات والآداب التي يمكن ان تعين المسلمين على معرفة مثلهم واهدافهم(265 : 42) ، ويقدم القرآن الكريم عقيدة دينية واضحة، وهذه العقيدة هي فلسفة الحياة بالنسبة للمسلمين، إذ إن " العقيدة الدينية هي فلسفة الحياة بالنسبة الى الامم التي تدين بها، وانها لاتعارض الفلسفة في جوهرها "خاصة" ، وان الفلسفة تصلح للاعتقاد، مثلما تصلح العقيدة للفلسفة" (198 : 7)، والقرآن مشتمل على جميع العناصر الاسلامية للفلسفة الدينية : اصل الانسان ومصيره، واصل العالم ومصيره، ومبادئ السبب والغاية، وافكار عن النفس وعن الله" (273 : 15). لقد كان التكامل في نظرته للمعرفة الواردة في الآيات القرآنية ذا اثر كبير وواضح في حركة الفلسفة، ونتاج العلماء من السلف الصالح. فقد انتجت هذه المعرفة في العلوم المتنوعة منها العلوم العقلية كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والمنطق، فضلا عن علوم الدين كالعقيدة والتفسير والحديث والفقه.

إنّ القرآن الكريم هوبعد ذلك الاصل في تشريع الاحكام لانه تنزيل من حكيم حميد "وقد نقل الينا نقلا متواترا فكان مقطوعا به، والسنة وحي من عند الله بمعناها الى النبي (دون لفظها)، وقد نقل بعضها الينا نقلا متواترا فكان مقطوعا به، والكثير منها لم ينقل الينا نقلا متواترا فكان مظنونا" (18 : 6/1). والحديث الشريف "فيه بيان للكتاب على ما في الكتاب، وفيه بيان لمجمل الكتاب، وفيه ما بين رسول الله فيما ليس فيه نص كتاب" (207 : 33).

إنّ عمل الحديث النبوي الشريف ينقسم على ثلاثة اقسام :

الاول : الحاق امر لم ينص عليه في القرآن بامر نص عليه فيه لاشتراكهما في علة الحكم، وهذا ما يعرف باسم القياس.

الثاني : تفصيل ما اجمل في القرآن وبيان احكامه وما يتعلق به كالصلاة مثلا، فقد جاء الامر بها في القرآن مجملا في مثل قوله تعالى **﴿فاقيموا الصلاة﴾** إذ لم يبين كيفيتها واحكامها، والسنة هي التي قامت بتفصيل هذا المجمل وبيان احكامه. وهكذا الصيام والزكاة والحج ونحو ذلك مما اجمل في القرآن، وقامت السنة بتفصيله، ولولا ذلك لتعطلت شعائر الاسلام وما فهمت احكامه.

الثالث : الاستقلال ببعض الاحكام والاتيان بامور زائدة على ما في القرآن ولاسيمّا مجال الاخلاق وابواب الحلال والحرام كتحريم الحمر الاهلية ، وتحريم الجمع بين المرأة وعمتها في الزواج (205 : 91) .

الوجود في القرآن الكريم :

لقد تضمن القرآن الكريم كثيراً من القضايا الفكرية والفلسفية مثل تنزيه الله عن كل شبهة ، ومدى اتصافه تعالى بصفات قديمة زائدة على ذاته العليّة ، والايمان بالقضاء والقدر ، وفكرة الجبر والاختيار في افعال العباد ، وطبيعة الروح ومصيرها . . . الى غير ذلك من القضايا العقائدية والفكرية التي تضمنها القرآن الكريم ، التي اصبحت فيما بعد مجالا للجدل الفكري والنقاش الفلسفي . فقد تضمن القرآن الكريم الكثير من الآيات التي دعت الى النظر الى الموجودات ووصفها بالعقل من جهة دلالتها على الصانع . وهذا هو عين التفكير الفلسفي ومن هذه الآيات :

- قوله تعالى : **﴿فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾** (سورة الحشر آية 2) .
- وقوله تعالى : **﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾** (سورة آل عمران آية 190) .
- وقوله تعالى : **﴿ أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ • وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ • تَبْصِرَةً وَذِكْرَى لِكُلِّ عَبْدٍ مُنِيبٍ ﴾** (سورة ق آية 6-8) .
- وقوله تعالى : **﴿ وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ (وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ ﴾** (سورة الذاريات آية 20، 21) .

ومن الآيات الداعية الى معرفة الله تعالى وما له من صفات الكمال والجلال ، وانه الواحد الذي لاشريك له في ملكه ولاشبيه له في ذاته ، وفي صفاته ، وانه الخالق المستحق للعبادة دون غيره قوله تعالى : **﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (اللَّهُ الصَّمَدُ • لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ • وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾** (سورة الاخلاص) ، وقوله تعالى : **﴿اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَةٌ وَلَا نَوْمٌ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ﴾** (سورة البقرة آية 255) ، وقوله تعالى : **﴿ هُوَ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ**

إِلَّا هُوَ عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ هُوَ الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ • هُوَ اللَّهُ الَّذِي لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ السَّلامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيْمِنُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ سُبْحَانَ اللَّهِ عَمَّا يُشْرِكُونَ • هُوَ اللَّهُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ لَهُ الْأَسْمَاءُ الْحُسْنَى يُسَبِّحُ لَهُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ﴾ (سورة الحشر آية 22-24)، وقوله تعالى: **﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ﴾** (سورة الشورى آية 11)، وقوله تعالى: **﴿ذَلِكُمُ اللَّهُ رَبُّكُمْ لا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ﴾** (الانعام آية 102).

لقد جاء الاسلام بالذروة في المعارف الالهية الا انه قد جاء بالتوحيد ذاته الذي جاء به نوح وابراهيم وموسى وعيسى، وبالعقيدة ذاتها والكلمة ذاتها وهي (لااله الاالله)(297 : 82). وفي الحديث الشريف قال رجل يا رسول الله أي الذنب اكبر عند الله ؟ قال: ان تدعو لله ندا وهو خالقك (11 : 9/ 2) وفي الحديث القدسي قال رسول الله ﷺ : "قال الله عز وجل: ومن اظلم فمن ذهب بخلق كخلقي فليخلقوا ذرة او ليخلقوا حبة او شعرة " (11 : 9/ 198). وقال رسول الله ﷺ : "ليس احد او ليس شيء اصبر على اذى سمعه من الله، انهم ليدعون له ولدا، وانه ليعافيهم ويرزقهم" (11 : 8/ 31). والله في الإسلام كما ورد في القرآن الكريم، واحد ليس كمثله شيء، خالق مبدع يحس الانسان المسلم بخلقه وابداعه ويعبده وهو يعمل وهو يفكر. فالاسلام عندما اراد " تصحيح العقيدة، اراد ايضاً تصحيح السلوك وتوجيه العمل، ففساد العقيدة يعني فساد السلوك" (254 : 245).

إن الايمان بالله هو اساس كل ما عداه، ولذا نجده مذكورا في القرآن في آيات تزيد على (763) آية فلا تكاد تخلو سورة من السور من اسم الله، بل يتكرر ذكره لها أكثر من مرة في الآية الواحدة، ونصت آيات القرآن على "ما وضعه سبحانه من أسماء وصفات تمثل ذاته وقدرته وحكمته وكل ما يليق به. وكان منها: الواحد، الاحد، الصمد، القدوس، الحي، القيوم، الغني، الاول، الآخر. ومنها: الخالق، البارئ، المصور، البديع، القادر، الولي، الحافظ. ومنها: رب، رحمان، رحيم، روؤف، ودود، لطيف، حليم، رزاق، وهاب" (267 : 25). وهو بذلك يؤكد على "سمة رئيسة تمتاز بها العقيدة الإسلامية، وهي الوحدانية، القاعدة التي يقوم عليها التصور الإسلامي، والتي ينبثق عنها منهج الإسلام للحياة كلها. ففي هذا التصور ينشأ الاتجاه الى عبودية الله، فلا يكون الانسان عبدا الا لله، ولا يتجه بالعبادة الا لله، ولايلتزم بطاعة إلا الله" (180 : 3/ 276).

إنّ الايمان بالله، والاقرار بوجوده، والاعتراف باطلاعه على اعمال العباد، وخشية المؤمن جزاء الله العادل على ما يرتكب من خير أوشر هو حجر الزاوية في التربية الإسلامية. ولذلك قيل رأس الحكمة مخافة الله، ولايلبث الصبي المسلم بعد رسوخ العقيدة في نفسه ان يسلك بوحي من ضمير فيميز الحلال من الحرام، وان يقبل على الخير ويبتعد عن الشر، وان يعمل على البر بأهله ومساعدة الضعيف واطعام اليتيم والمسكين، ثم لايقف في دائرة العمل عند حد نفسه، بل يتجاوز ذلك الى المجتمع بأسره بحسب القاعدة الإسلامية: "الامر بالمعروف والنهي عن المنكر." فما يميز التربية الاسلامية في جوهرها هو "هذا الضمير المستمد من مخافة الله بعد معرفته حق المعرفة، حتى يصبح سلوك المسلم صادراً عن وحي الضمير في السر والعلانية" (78 : 12).

اما عن نظرة الفلسفة الاسلامية للكون فان الكون يشمل كل ما خلق الله، وما يقع عليه اسم الشيء من اجناس من اخبار لايحصرها العدد ولا يحيط بها الوصف (35 : 2/ 106). وهذا يعني انه يشمل كل شيء من احياء وجمادات، وعوالم روحية، وغير ذلك مما لايعلمه الا هذه القوة المختلفة ليست منفصلة عن بعضها. انها اجزاء تؤلف وحدة متكاملة مترابطة (208 : 8). وتشمل مكونات الكون ما هو كائن امام الانسان يدركه بحواسه، وما هو كائن غير مدرك بحواسه وهو كثير، لا يمكن ان يدركه او يقيسه، ولا يعيب القرآن ان يدرك العقل البشري ما هو كائن وينكر ما ليس بكائن، اذ هو كائن بتقرير الله. والعقل البشري يسقط احترامه "حين يدّعي انه يعلم كل شيء وهو لايعلم نفسه، ولايدري كيف يدرك المدركات" (212 : 101).

يقسم القرآن الوجود على نوعين: الأول هو عالم الشهادة، هو ذلك العالم المحسوس او عالم الملكوت المشهود او هذه الطبيعة والكون والسموات والارض واداة معرفته الاجمالية والتفصيلية. والثاني هو عالم الغيب وطريق معرفته الكشف الروحي، والوحي اكمل اشكاله واروعها (81 : 71). وهناك الكون وما فيه من آيات وهذا الكون له مدبر يدبر امره، واليه يرجع الامر كله وهو على كل شيء قدير. ويعدد القرآن الوان من اجزاء الكون الا انها لا تنفصل بعضها عن بعض، بل تأتي في صورة متكاملة فتأتي السموات والارض، وتأتي مخلوقات الارض المتنوعة.

أولا: السموات :

يقول الله تعالى: ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا فَوْقَكُمْ سَبْعَ طَرَائِقَ وَمَا كُنَّا عَنِ الْخَلْقِ غَافِلِينَ﴾ (سورة المؤمنون آية 17). ﴿أَأَنتُمْ أَشَدُّ خَلْقاً أَمِ السَّمَاءُ بَنَاهَا • رَفَعَ سَمْكَهَا فَسَوَّاهَا﴾ (سورة النازعات آية 27-28). ﴿إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الْكَوَاكِبِ • وَحِفْظاً مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ مَارِدٍ • لا يَسَّمَّعُونَ إِلَى الْمَلَأِ الْأَعْلَى وَيُقْذَفُونَ مِنْ كُلِّ جَانِبٍ﴾ (سورة الصافات آية 6-8) ﴿وَلَقَدْ جَعَلْنَا فِي السَّمَاءِ بُرُوجاً وَزَيَّنَّاهَا لِلنَّاظِرِينَ • وَحَفِظْنَاهَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ﴾ (سورة الحجر آية 6-7). ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ وَجَعَلْنَاهَا رُجُوماً لِلشَّيَاطِينِ﴾ (سورة الملك آية 5) ﴿أَفَلَمْ يَنْظُرُوا إِلَى السَّمَاءِ فَوْقَهُمْ كَيْفَ بَنَيْنَاهَا وَزَيَّنَّاهَا وَمَا لَهَا مِنْ فُرُوجٍ﴾(سورة ق آية 6). ﴿خَلَقَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا﴾ (سورة لقمان آية 10) ﴿الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ طِبَاقاً مَا تَرَى فِي خَلْقِ الرَّحْمَنِ مِنْ تَفَاوُتٍ فَارْجِعِ الْبَصَرَ هَلْ تَرَى مِنْ فُطُورٍ﴾ (سورة الملك آية 3). وهناك الكثير من الآيات تدور في فلك هذا المعنى. والسماء على قول العلم هي "الكرة الكونية الجامعة لكل الافلاك والنجوم في مجرتنا أي في حدود عالمنا المادي" (256 : 10)، وهذا التفسير يعني ان السماء هي التي تعلو فوق رأس الانسان وما تحتويه من اجرام، مما لايحصيه عدد، وقد نصت الآيات "السماء الدنيا التي زينها الله بزينة الكواكب أي بمصابيح تنيرها. اما السموات السبع فهي بذلك خارج نطاق الوجود التكويني طالما عبرت هذا الموجود بالموجودات التي فيه" (321 : 46) خلقت في تناسق مع وضع الارض بمكان اراد الله يوم خلقها كي تؤدي دورها في هذا الكون المتمثل بالضياء واعطاء الطاقة للكائنات الحية وغيرها ويستطيع الانسان ان يحسب بها حساباته الفلكية، الايام والشهور والسنين، ومن ثمّ يمكنه ذلك من تنظيم مسار حياته ﴿وَلَقَدْ زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِمَصَابِيحَ﴾ "(خلق هذه النجوم لثلاث) جعلها زينة للسماء ورجوما للشياطين وعلامات يهتدى بها" (11 : 4/ 130) فمن تأول بها واضاع نصيبه ولا علم له به "ويمكن رؤية وضع الشمس والفجر من الحديث الشريف. وهذه اسماء لها وظيفتها القريبة والمتصلة بالانسان مباشرة في امور حياته اليومية الى جانب اتصالها به من بعيد، فقد لايحسه الامن تأمل ﴿أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَلَكَهُ يَنَابِيعَ فِي الْأَرْضِ ثُمَّ يُخْرِجُ بِهِ زَرْعاً مُخْتَلِفاً أَلْوَانُهُ ثُمَّ يَهِيجُ فَتَرَاهُ مُصْفَرّاً ثُمَّ يَجْعَلُهُ حُطَاماً إِنَّ فِي ذَلِكَ لَذِكْرَى لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (سورة الزمر آية

21) ﴿أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا﴾ (سورة الرعد آية 17) ﴿ وَاللَّهُ أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَسْمَعُونَ ﴾ (سورة النحل آية 65).

ثانيا: الارض :

﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْداً وَسَلَكَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجْنَا بِهِ أَزْوَاجاً مِنْ نَبَاتٍ شَتَّى﴾ (سورة طه آية 53) ، ﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ مَهْداً وَجَعَلَ لَكُمْ فِيهَا سُبُلاً لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ﴾ (سورة الزخرف آية 10)، ﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ﴾ (سورة الحجر آية 19) ، ﴿وَاللَّهُ جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ بِسَاطاً ۞ لِتَسْلُكُوا مِنْهَا سُبُلاً فِجَاجاً﴾ (سورة نوح آية 19 – 20)، ﴿وَالْأَرْضَ مَدَدْنَاهَا وَأَلْقَيْنَا فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجٍ بَهِيجٍ ﴾ (سورة سورة ق آية 7). هذه الآيات وغيرها قررت ان الله خلق الارض وكيفها وجعلها صالحة للحياة. يقول الله تعالى : ﴿اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَاوَاتٍ وَمِنَ الْأَرْضِ مِثْلَهُنَّ يَتَنَزَّلُ الْأَمْرُ بَيْنَهُنَّ لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيْءٍ عِلْماً﴾ (سورة الطلاق آية 12).

فالارض جزء من الكون ينشأ عليها الانسان ويتلقى التربية وسط عدد من المخلوقات من الظواهر الكونية، ويقوم الانسان بعمله على الارض بحسب تصور الاسلام وما حدده له "من اخذ شيئاً من الارض بغير حق خسف به يوم القيامة الى سبع ارضين" (11 : 129).

ومنه تبين ارتباط الارض بالشمس، وان هناك حدودا رفيعة لدوران الارض حول الشمس. وقد خلق الكون على وفق قانون ثابت ونظام محدود ينشأ عنه نظام السنة الى اثني عشر شهراً، فكل مخلوق مسير لما خلق له في الكون، وقد يرسل الله الرياح الى الارض وهي تأتي الارض بامر الله، ولها عملها بحسب ارادته. ويروى عن الرسول ﷺ قوله : (انصرت بالصبا واهلكت عاد بالدبور) (18 : 7/110). والصبا والدبور هي من اسماء الرياح، ويقول ابن بطال : "وفي هذا الحديث تفضيل بعض المخلوقات بعضها عن بعض، وفيه اخبار المرء عن نفسه بما فضله الله به عن سبيل التحدث بالنعمة لا على الفخر، وفيه الاخبار عن الامم الماضية واهلاكها" (18 : 7/110). وتعطي هذه التصورات للكون في الحديث الشريف ما في الدعوة الى العلم والفهم والادراك، والبحث في امور الارض وما

بداخلها من اسرار، ووضع الارض في الكون. اما الهدف التربوي من ذكر الكون في القرآن والحديث فيعود إلى ما يأتي :

1- تعريف الانسان بالله معرفة حقة، والمعرفة الحقة يجب ان تكون قائمة على رؤية العين مع التفكير بالفعل. ولكن محال في ان ترى الله، ولذلك يجب ان يلجأ بالآثار التي يستدل بها العقل على من صدرت عنه، ثم ليطمئن القلب اخيراً (288 : 52-53).

2- الدعوة الى النظر والتأمل والتدبر في مخلوقات الله، ولذلك نجد في القرآن الكريم بعض آيات الكون مما يدل على الدعوه للنظر والتأمل، وذلك بقوله تعالى : ﴿**إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ**﴾ (سورة النحل آية 67).

3- ان يصرف الانسان عبادته لله وحده وذلك لانه سخر الكون له وهو مسبح لله في تسخيره هذا، والانسان يجب ان ينساق مع الكون تسبيحا وعباده، وان يكون رسولاً لاستغلال قوى الكون وان يشكر الله تعالى على هذه النعم.

ثالثا : الإنسان :

الانسان لغة من الناس " والانس بفتحتين جماعة من الناس "، " والانيس الذي يستأنس به "، و " الانسان من الناس اسم جنس يقع على الذكروالانثى والواحد والجمع " (5 : 25). ومثلما عمل القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف على استقامة فكرة الله، عمل على استقامة فكرة الانسان ايضا، بل لعل فكرة الله كانت الفكرة الام ومن حولها فكرة الاسلام عن الانسان حيث تتضح الاصول النفسية القريبة في الاسلام وحول هذه الفكرة دارت تلك الاصول الفكرية للمفكرين (219 : 154).

والقرآن الكريم كتاب الانسان، فالقرآن كله اما حديث للانسان أوحديث عن الانسان (323 : 33)، فيه فلسفة كاملة عن الانسان ماهيته وخلقه وطبعه. ولقد كرم الله الانسان فجعله خليفة في الارض، وهذه الخلافة هي الزاوية في العقيدة الإسلامية، وخلاصتها ان الانسان هو سيد هذه الارض بأمر خالقه. ويحتل الانسان المنزلة الثانية بعد الله سبحانه وتعالى خالقه وخالق الكون، ومدبّر الامر كله، وقد اراد له ذلك يوم خلقه(212:89). ولقد سخر الله للانسان كل ما في السموات والارض، وذلك لانه هو

الخليفة وفي هذا يقول تعالى : ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً قَالُوا أَتَجْعَلُ فِيهَا مَنْ يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ الدِّمَاءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة آية 30) ولذا مكان الانسان في القرآن الكريم "هو اشرف مكان له في ميزان العقيدة ، وفي ميزان الفكر ، وفي ميزان الخليقة التي توزن بها طبائع الكائن بين عامة الكائنات " (195 : 374) .

وكانت ارادة الله بان يخلق الانسان في "اصل الحياة كلها من طين هذه الارض ، ومن عناصره الرئيسة التي تمثل بذاتها في تركيب الانسان الجسدي وتركيب الاحياء اجمعين " (185 : 2138) . ثم كانت النفخة العلوية التي ميزته من سائر الاحياء ، ومنحته خصائص الانسانية التي افردته منذ نشأته عن كل الكائنات الحية ، فسلك طريق غير طريقها ، فقد الابتداء ، بينما بقيت هي في مستواها الحيواني لاتتعداه . (185 : 4/14/2139) . ثم ان الله سبحانه وتعالى اعطاه سراً من اسراره ، وهو القدرة على الرمز بالاسماء للمسميات . وحين اظهر الانسان هذه القدرة امر الله تعالى الملائكة بالسجود لآدم وامتنع ابليس وحلت به اللعنه . (274 : 25) .

رابعا: الطبيعة الإنسانية :

ينظر الاسلام الى الطبيعة الانسانية نظرة كلية شاملة ، ويرفض الاسلام نظرة بعض الفلسفات التي تنظر الى الانسان نظرة جزئية ، والتي تركز في مفهومها على جانب معين او شطر معين من شخصية الانسان . فتركز على الجانب الجسماني او المادي منه مثلما هي الحال عند الماديين والحسيين ، او تركز على الجانب العقلي فيه مثلما هو الحال عند العقليين ، او تركز على جانب الالهام مثلما هو الحال عند الروحيين وعند بعض المتصوفين . (229 : 103) . لقد عبر القرآن الكريم عن الطبيعة الانسانية بالفاظ متعددة ومختلفة الدلالة ، ولكنها في مجموعها ترسم صورة متكاملة وواضحة لها ، والالفاظ التي استخدمها القرآن في تعبيره البلاغي المعجز هي : الانسان ، النفس ، الروح ، البشر ، الانس . ولقد ورد لفظ الانسان في المواطن الآتية : ﴿وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ﴾ (سورة الاسراء آية 13) ، ﴿ يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا﴾ (سورة النساء آية 28) ﴿وَإِذَا مَسَّ الْإِنْسَانَ الضُّرُّ دَعَانَا لِجَنْبِهِ أَوْ قَاعِدًا أَوْ قَائِمًا فَلَمَّا كَشَفْنَا عَنْهُ ضُرَّهُ مَرَّ كَأَنْ لَمْ يَدْعُنَا إِلَى ضُرٍّ مَسَّهُ ﴾ (سورة يونس آية 12) ،

﴿وَلَئِنْ أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَؤُوسٌ كَفُورٌ﴾ (سورة هود آية 9)، ﴿وَآتَاكُم مِّن كُلِّ مَا سَأَلْتُمُوهُ وَإِن تَعُدُّوا نِعْمَتَ اللَّهِ لا تُحْصُوهَا إِنَّ الإِنسَانَ لَظَلُومٌ كَفَّارٌ﴾ (سورة ابراهيم آية 34)، ﴿خَلَقَ الإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ﴾ (سورة النحل آية 4)، ﴿وَيَدْعُ الإِنسَانُ بِالشَّرِّ دُعَاءَهُ بِالْخَيْرِ وَكَانَ الإِنسَانُ عَجُولاً﴾، (سورة الاسراء آية 11) ﴿وَكَانَ الإِنسَانُ كَفُوراً﴾، (سورة الاسراء آية67) ﴿وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الإِنسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ وَإِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ كَانَ يَؤُوساً﴾، (سورة الاسراء آية 83)، ﴿قُل لَّوْ أَنتُمْ تَمْلِكُونَ خَزَائِنَ رَحْمَةِ رَبِّي إِذاً لَّأَمْسَكْتُمْ خَشْيَةَ الإِنفَاقِ وَكَانَ الإِنسَانُ قَتُوراً﴾ (سورة الاسراء آية 100)، ﴿وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً﴾ (سورة الكهف آية 54)، ﴿وَيَقُولُ الإِنسَانُ أَإِذَا مَا مِتُّ لَسَوْفَ أُخْرَجُ حَيّاً ◉ أَوَلا يَذْكُرُ الإِنسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِن قَبْلُ وَلَمْ يَكُ شَيْئاً﴾ (سورة مريم آية 66-67)، ﴿خُلِقَ الإِنسَانُ مِنْ عَجَلٍ سَأُرِيكُمْ آيَاتِي فَلا تَسْتَعْجِلُونِ﴾ (سورة الانبياء آية 37)، ﴿وَهُوَ الَّذِي أَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمِيتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ إِنَّ الإِنسَانَ لَكَفُورٌ﴾ (سورة الحج آية 66)، ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ حُسْناً﴾ (سورة العنكبوت آية 8)، ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن سُلالَةٍ مِّن طِينٍ﴾ (سورة المؤمنون آية 12)، ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ﴾، (سورة لقمان آية 14)، ﴿إِنَّا عَرَضْنَا الأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً﴾ (سورة الاحزاب آية 72)، ﴿أَوَلَمْ يَرَ الإِنسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ﴾ (سورة يس آية 77)، ﴿فَإِذَا مَسَّ الإِنسَانَ ضُرٌّ دَعَانَا ثُمَّ إِذَا خَوَّلْنَاهُ نِعْمَةً مِّنَّا قَالَ إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَى عِلْمٍ﴾ (سورة الزمر آية 49)، ﴿لا يَسْأَمُ الإِنسَانُ مِن دُعَاءِ الْخَيْرِ وَإِن مَّسَّهُ الشَّرُّ فَيَؤُوسٌ قَنُوطٌ﴾ (سورة فصلت آية 49)، ﴿وَإِذَا أَنْعَمْنَا عَلَى الإِنسَانِ أَعْرَضَ وَنَأَى بِجَانِبِهِ﴾ (سورة فصلت آية 51)، ﴿وَجَعَلُوا لَهُ مِنْ عِبَادِهِ جُزْءاً إِنَّ الإِنسَانَ لَكَفُورٌ مُّبِينٌ﴾ (سورة الزخرف آية 15)، ﴿وَوَصَّيْنَا الإِنسَانَ بِوَالِدَيْهِ إِحْسَاناً﴾ (سورة الاحقاف آية 15)، ﴿خَلَقَ الإِنسَانَ ◉ عَلَّمَهُ الْبَيَانَ﴾ (سورة الرحمن آية 3-4)، ﴿إِنَّ الإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً﴾ (سورة المعارج آية 19)، ﴿أَيَحْسَبُ الإِنسَانُ أَلَّن نَجْمَعَ عِظَامَهُ﴾ (سورة القيامة آية 3)، ﴿بَلْ يُرِيدُ الإِنسَانُ لِيَفْجُرَ أَمَامَهُ﴾ (سورة القيامه آية 5)، ﴿يَقُولُ الإِنسَانُ يَوْمَئِذٍ أَيْنَ الْمَفَرُّ﴾ (سورة القيامه آية 10)، ﴿يُنَبَّأُ الإِنسَانُ يَوْمَئِذٍ بِمَا قَدَّمَ وَأَخَّرَ﴾ (سورة القيامه آية 13)، ﴿أَيَحْسَبُ الإِنسَانُ أَن يُتْرَكَ سُدًى﴾ (سورة القيامة آية 36)، ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الإِنسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُن شَيْئاً مَّذْكُوراً﴾ (سورة الانسان آية 1)، ﴿إِنَّا خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِن نُّطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَّبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعاً

بَصِيراً﴾ (سورة الانسان آية 2)، ﴿يَوْمَ يَتَذَكَّرُ الإِنْسَانُ مَا سَعَى﴾ (سورة النازعات آية 35)، ﴿قُتِلَ الإِنْسَانُ مَا أَكْفَرَهُ﴾ (سورة عبس آية 17)، ﴿فَلْيَنْظُرِ الإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ﴾ (سورة عبس آية 24)، ﴿يَا أَيُّهَا الإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ﴾ (سورة الانفطار آية 6)، ﴿فَلْيَنْظُرِ الإِنْسَانُ مِمَّ خُلِقَ﴾ (سورة الطارق آية 5)، ﴿يَا أَيُّهَا الإِنْسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلاقِيهِ﴾ (سورة الانشقاق آية 6)، ﴿فَأَمَّا الإِنْسَانُ إِذَا مَا ابْتَلاهُ رَبُّهُ فَأَكْرَمَهُ وَنَعَّمَهُ فَيَقُولُ رَبِّي أَكْرَمَنِ﴾ (سورة الفجر آية 15)، ﴿وَجِيءَ يَوْمَئِذٍ بِجَهَنَّمَ يَوْمَئِذٍ يَتَذَكَّرُ الإِنْسَانُ وَأَنَّى لَهُ الذِّكْرَى﴾ (سورة الفجرآية23)، ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي كَبَدٍ﴾ (سورة البلد آية 4)، ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ (سورة التين آية 4)، ﴿خَلَقَ الإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ﴾ (سورة العلق آية 2)، ﴿عَلَّمَ الإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾ (سورة العلق آية 5)، ﴿كَلَّا إِنَّ الإِنْسَانَ لَيَطْغَى﴾ (سورة العلق آية 6)، ﴿إِنَّ الإِنْسَانَ لِرَبِّهِ لَكَنُودٌ﴾ (سورة العاديات آية 6)، ﴿إِنَّ الإِنْسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ (سورة العصر آية 2).

ولفظ (بشر) ورد في المواطن الآتية: ﴿قَالَتْ رَبِّ أَنَّى يَكُونُ لِي وَلَدٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ﴾ (سورة آل عمران آية 47). وقال ايضا: ﴿مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَاداً لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ﴾ (سورة آل عمران آية 79)، ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ﴾ (سورة المائدة آية 18)، ﴿وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَى بَشَرٍ مِنْ شَيْءٍ﴾ (سورة الانعام آية 91)، ﴿إِنْ أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة ابراهيم آية 10)، ﴿قَالَتْ لَهُمْ رُسُلُهُمْ إِنْ نَحْنُ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾ (سورة ابراهيم آية 13)، ﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ﴾ (سورة الحجر آية 26)، ﴿وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُ بَشَرٌ﴾ (سورة النحل آية 103)، ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ وَاحِدٌ﴾ (سورة الكهف آية 110)، ﴿قَالَتْ أَنَّى يَكُونُ لِي غُلامٌ وَلَمْ يَمْسَسْنِي بَشَرٌ وَلَمْ أَكُ بَغِيّاً﴾ (سورة مريم آية 20)، ﴿وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِنْ قَبْلِكَ الْخُلْدَ﴾ (سورة الانبياء آية 34)، ﴿فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ﴾ (سورة المؤمنون آية 24)، وقال ايضا: ﴿مَا هَذَا إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يَأْكُلُ مِمَّا تَأْكُلُونَ مِنْهُ وَيَشْرَبُ مِمَّا تَشْرَبُونَ﴾ (سورة المؤمنون آية 33)، ﴿مَا أَنْتَ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة الشعراء آية 154)، وقال ايضا: ﴿وَمَا أَنْتَ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا وَإِنْ نَظُنُّكَ لَمِنَ الْكَاذِبِينَ﴾ (سورة الشعراء آية 186)، ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ إِذَا أَنْتُمْ بَشَرٌ تَنْتَشِرُونَ﴾ (سورة الروم: 20)، ﴿قَالُوا مَا أَنْتُمْ إِلَّا بَشَرٌ مِثْلُنَا﴾ (سورة يس آية 15)، ﴿قُلْ إِنَّمَا أَنَا بَشَرٌ مِثْلُكُمْ يُوحَى إِلَيَّ أَنَّمَا إِلَهُكُمْ إِلَهٌ

وَاحِدٌ﴾ (سورة فصلت آية 6)، ﴿وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْياً أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولاً﴾ (سورة الشورى آية 51)، ﴿ذَلِكَ بِأَنَّهُ كَانَتْ تَأْتِيهِمْ رُسُلُهُمْ بِالْبَيِّنَاتِ فَقَالُوا أَبَشَرٌ يَهْدُونَنَا﴾ (سورة التغابن آية 6).

ولفظ (روح) ورد في المواطن الآتية في ﴿وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ﴾ (سورة البقرة آية 253)، ﴿إِنَّمَا الْمَسِيحُ عِيسَى ابْنُ مَرْيَمَ رَسُولُ اللَّهِ وَكَلِمَتُهُ أَلْقَاهَا إِلَى مَرْيَمَ وَرُوحٌ مِنْهُ﴾(سورة النساء آية 171)، ﴿إِذْ قَالَ اللَّهُ يَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ اذْكُرْ نِعْمَتِي عَلَيْكَ وَعَلَى وَالِدَتِكَ إِذْ أَيَّدْتُكَ بِرُوحِ الْقُدُسِ﴾ (سورة المائدة آية 110)، ﴿يُنَزِّلُ الْمَلائِكَةَ بِالرُّوحِ مِنْ أَمْرِهِ﴾ (سورة النحل آية 2)، ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾ (سورة الاسراء آية 85)، ﴿نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ﴾ (سورة الشعراء آية 193)، ﴿رَفِيعُ الدَّرَجَاتِ ذُو الْعَرْشِ يُلْقِي الرُّوحَ مِنْ أَمْرِهِ﴾ (سورة غافر آية 15)، ﴿أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الإِيمَانَ وَأَيَّدَهُمْ بِرُوحٍ مِنْهُ﴾ (سورة المجادلة : 22)، ﴿تَعْرُجُ الْمَلائِكَةُ وَالرُّوحُ إِلَيْهِ﴾(سورة المعارج آية 4).

ولفظ (نفس) ورد في القرآن الكريم في المواطن الآتية : ﴿وَمَا كَانَ لِنَفْسٍ أَنْ تَمُوتَ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ﴾ (سورة آل عمران آية 145)، ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ﴾ (سورة النساء آية 1)، ﴿مِنْ أَجْلِ ذَلِكَ كَتَبْنَا عَلَى بَنِي إِسْرائيلَ أَنَّهُ مَنْ قَتَلَ نَفْساً بِغَيْرِ نَفْسٍ﴾ (سورة المائدة آية 32)، ﴿وَذَكِّرْ بِهِ أَنْ تُبْسَلَ نَفْسٌ بِمَا كَسَبَتْ﴾ (سورة الانعام آية 70)، ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا﴾ (سورة الاعراف آية 189)، ﴿هُنَالِكَ تَبْلُو كُلُّ نَفْسٍ مَا أَسْلَفَتْ﴾ (سورة يونس آية 30)، ﴿يَوْمَ يَأْتِ لا تَكَلَّمُ نَفْسٌ إِلَّا بِإِذْنِهِ﴾ (سورة هود آية 105)، ﴿وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ﴾ (سورة يوسف آية 53)، ﴿أَفَمَنْ هُوَ قَائِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ﴾ (سورة الرعد آية 33)، ﴿لِيَجْزِيَ اللَّهُ كُلَّ نَفْسٍ مَا كَسَبَتْ﴾ (سورة ابراهيم آية 51)، ﴿يَوْمَ تَأْتِي كُلُّ نَفْسٍ تُجَادِلُ عَنْ نَفْسِهَا وَتُوَفَّى كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ﴾ (سورة النحل آية 111)، ﴿وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ (سورة الاسراء آية 33)، ﴿قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْساً زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ﴾ (سورة الكهف آية 74)، ﴿إِنَّ السَّاعَةَ آتِيَةٌ أَكَادُ أُخْفِيهَا لِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا تَسْعَى﴾ (سورة طه آية 15)، ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ﴾ (سورة الانبياء آية 35)، ﴿وَالَّذِينَ لا يَدْعُونَ مَعَ اللَّهِ إِلَهاً آخَرَ وَلا يَقْتُلُونَ النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ﴾ (سورة الفرقان آية 68)، ﴿كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ ثُمَّ إِلَيْنَا تُرْجَعُونَ﴾ (سورة العنكبوت آية 57)، ﴿مَا خَلْقُكُمْ

وَلا بَعْثُكُمْ إِلَّا كَنَفْسٍ وَاحِدَةٍ ﴾ (سورة لقمان آية 28)، ﴿وَلَوْ شِئْنَا لَآتَيْنَا كُلَّ نَفْسٍ هُدَاهَا﴾ (سورة السجدة آية 13)، ﴿ فَالْيَوْمَ لا تُظْلَمُ نَفْسٌ شَيْئاً ﴾ (سورة يس آية 54)، ﴿ خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا﴾ (سورة الزمر آية 6)، ﴿ الْيَوْمَ تُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ ﴾ (سورة غافر آية 17)، ﴿وَخَلَقَ اللَّهُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ بِالْحَقِّ وَلِتُجْزَى كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ ﴾ (سورة الجاثية آية 22)، ﴿ وَجَاءَتْ كُلُّ نَفْسٍ مَعَهَا سَائِقٌ وَشَهِيدٌ﴾ (سورة ق آية 21)، ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ لِغَدٍ﴾ (سورة الحشر آية 18)، ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴾(سورة المدثر آية 38)، ﴿وَلا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾ (سورة القيامه آية 2)، ﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى﴾ (سورة النازعات آية 40)، ﴿ عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا أَحْضَرَتْ﴾ (سورة التكوير آية 14)، ﴿عَلِمَتْ نَفْسٌ مَا قَدَّمَتْ وَأَخَّرَتْ﴾ (سورة الانفطار آية 5)، ﴿ إِنْ كُلُّ نَفْسٍ لَمَّا عَلَيْهَا حَافِظٌ ﴾ (سورة الطارق آية 4)، ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا﴾ (سورة الشمس آية 7)، ﴿ وَإِذْ قَتَلْتُمْ نَفْساً فَادَّارَأْتُمْ فِيهَا﴾ (سورة البقرة آية 72)، ﴿فَإِنْ طِبْنَ لَكُمْ عَنْ شَيْءٍ مِنْهُ نَفْساً ﴾ (سورة النساء آية 4)، ﴿وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ لا نُكَلِّفُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة الاعراف آية 42)، ﴿قَالَ أَقَتَلْتَ نَفْساً زَكِيَّةً بِغَيْرِ نَفْسٍ لَقَدْ جِئْتَ شَيْئاً نُكْراً﴾ (سورة الكهف آية 74)، ﴿وَلا نُكَلِّفُ نَفْساً إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (سورة المؤمنون آية 62)، ﴿ قَالَ يَا مُوسَى أَتُرِيدُ أَنْ تَقْتُلَنِي كَمَا قَتَلْتَ نَفْساً بِالْأَمْسِ﴾ (سورة القصص آية 19)، ﴿وَلَنْ يُؤَخِّرَ اللَّهُ نَفْساً إِذَا جَاءَ أَجَلُهَا﴾ (سورة المنافقون آية 11)، ﴿لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلَّا مَا آتَاهَا﴾ (سورة الطلاق آية 7)، ﴿مَا أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ اللَّهِ وَمَا أَصَابَكَ مِنْ سَيِّئَةٍ فَمِنْ نَفْسِكَ﴾ (سورة النساء آية 79)، ﴿وَاذْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعاً وَخِيفَةً﴾ (سورة الاعراف آية 205)، ﴿ اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً ﴾ (سورة الاسراء آية 14)، ﴿فَلَعَلَّكَ بَاخِعٌ نَفْسَكَ عَلَى آثَارِهِمْ﴾ (سورة الكهف آية 6)، ﴿وَاتَّقِ اللَّهَ وَتُخْفِي فِي نَفْسِكَ مَا اللَّهُ مُبْدِيهِ﴾ (سورة الاحزاب آية 37) (287 : 1364).

والقرآن الكريم حين يستخدم هذه الالفاظ انسان، نفس، بشر، روح لا يستخدمها كمرادفات، وانما لكل لفظ من هذه الالفاظ الاربعة دلالة خاصة تميزه من غيره. فالملاحظ من سياق الآيات التي عرضت للفظة "بشر" ان هذه اللفظة تعني الجانب المادي في الانسان. فالمشركون يعترضون على ان يكون الرسول بشرا يأكل ويمشي في الاسواق. وحين يرد الرسول الكريم هل كنت الابشرا رسولاً فانه يقرر الجانب المادي في الانسان، أي الجانب

الجسماني. وجميع بني الانسان يلتقون في هذا الجانب. وقد وردت لفظة (بشر) في خمسة وثلاثين موضعا في القرآن الكريم منها خمسة وعشرون موضعاً في بشرية الرسل والانبياء.

أما (لفظ روح) فتطلق على الجزء غير المادي في الانسان، واحيانا يطلق ويراد به جبريل عليه السلام. فصلته بالطبيعة الانسانية هنا انه يعرض الجانب الروحاني، فما هو جانب الروح والروح لايدرك كنهها الا الله تعالى: ﴿**قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي**﴾ (سورة الاسراء آية 85) والذين يمكن أن يدرك الانسان انما هو في ما تقوم به من وظائف والروح محطّ السمو والترقي لا تصل بعالم الملكوت، وهو الجانب النوراني في الانسان.

ولفظة (نفس) تطلق في القرآن الكريم، ويراد بها احيانا الانسان عامة في جانبه الجسمي وجانبه الروحي. يدعم هذا قوله تعالى: ﴿ **وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ۞ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا** ﴾ (سورة الشمس آية 7-8). فالتسوية انما تكون للجانب المادي وهو الجسم فقوله تعالى: ﴿**ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ**﴾ (سورة السجدة آية 9)، والهام الفجور والتقوى إنما يكون للجانب الروحي في الانسان، واحيانا يطلق لفظ "النفس" ويراد بها بعض صفاتها مثل النفس الأمارة بالسوء ومثل: ﴿**وَلَا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ**﴾(سورة القيامة آية 2).

والقرآن الكريم يستخدم لفظة الانسان ليدلّ على دلالات متعددة وان كانت تلتقي في معنى واحد. فالانسان قد يطلق ويراد به احيانا الكافر مثل قوله تعالى: ﴿ **قُتِلَ الإِنسَانُ مَا أَكْفَرَهُ**﴾ (سورة عبس آية 17)، ﴿**يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلاقِيهِ**﴾ (سورة الانشقاق آية 6). ويطلق ويراد به احيانا اخرى حقيقة الانسان، فهو جزع وهلع ﴿**إِنَّ الإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعاً**﴾ (سورة المعارج آية 19)، ظالم جاهل ﴿ **إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً**﴾ (سورة الأحزاب آية 72)، متعجل في الامور ﴿**خُلِقَ الإِنسَانُ مِنْ عَجَلٍ**﴾ (سورة الانبياء آية 37)، ضعيف ﴿ **وَخُلِقَ الإِنسَانُ ضَعِيفاً** ﴾ (سورة النساء آية 28)، وهو يعيش في الحياة يعاني ويكابد ﴿**لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي كَبَدٍ**﴾ (سورة البلد آية 4)، وحياته في كدح مستمر ﴿ **يَا أَيُّهَا الإِنسَانُ إِنَّكَ كَادِحٌ إِلَى رَبِّكَ كَدْحاً فَمُلاقِيهِ** ﴾ (سورة الانشقاق آية 6) وهو كثير الجدل والحوار ﴿**وَكَانَ الإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلاً** ﴾ (سورة الكهف آية 54)، والانسان بخيل ﴿**وَكَانَ الإِنسَانُ قَتُوراً**﴾ (سورة الاسراء آية 100)، والانسان قادر على الابانة والافصاح عما في النفس ﴿**عَلَّمَهُ الْبَيَانَ**﴾ (سورة الرحمن آية 4)، والانسان هو مخلوق من نطفة ومن صلصال من طين ﴿**وَلَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِينٍ ۞ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً**

فِي قَرَارٍ مَكِينٍ﴾ (سورة المؤمنون آية 12-13). ومع ان الله سبحانه وتعالى قد نعت الانسان بهذه النعوت المختلفة من عجل وظلم وجدال وبخل وغير ذلك الا ان هذه النعوت من ناحية اخرى توكد عظمة الانسان واحقيته للخلافة في الارض، لانه سبحانه اعطاه العقل.

لقد وردت لفظة الانسان في القرآن الكريم في خمسة وستين موضعاً وضعت كلها هذه الميزة التي اختص بها من سائر الكائنات، وهي ميزة الاستخلاف في الارض. فالإنسان كائن مادي روحي قد تجرفه نزعاته المادية، فتصرفه عن الهداية إلى الله وطاعته، وقد تسمو به روحه فيرتقي الى مستوى الملائكة.

أولا: تكوين الإنسان (جسد - روح - نفس - عقل):

يقرر الاسلام ان الطبيعة الانسانية تتكون من عنصرين: أحدُهما مادي والآخر غير مادي (176 : 87). فالإنسان اذن له "كيانان احدهما اثيري لايمكن رؤيته والاتصال به بأدوات الحس الانساني الراهنة، والثاني فيزيقي مادي هو الذي يمكننا ان نراه" (213 : 100) وان نتعامل معه. ومحصلة هذين الكيانين هي (الذات الانسانية)، والشخصية بلغة العلم الحديث، او النفس بلغة القرآن الكريم. وقد اصطلح على تسمية هذا الكيان الأثيري بالروح، وعلى تسمية الكيان المحسوس المادي بالجسد (218 : 41). وان الجسد والروح غير منفصلين، وانما هما متكاملان: اذ ان الانسان وحدة متكاملة من الجسم ليس منفصلا عن الروح، وانما هما وجهان لشيء واحد هو شخصية الانسان والقرآن الكريم يحرم على المؤمن ان يبخس الجسد حقه ليوفي حقوق الروح، ولايجوز له ان يبخس للروح حقا ليوفي حقوق الجسد، ولايحمد منه الاسراف في مرضاة هذا ولامرضاة ذاك (195 : 381)، لذلك قال الله في محكم كتابه العزيز **﴿يَا بَنِي آدَمَ خُذُوا زِينَتَكُمْ عِنْدَ كُلِّ مَسْجِدٍ وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ ٭ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ اللَّهِ الَّتِي أَخْرَجَ لِعِبَادِهِ وَالطَّيِّبَاتِ مِنَ الرِّزْقِ﴾** (سورة الأعراف آية 31-32). ولايقتصر الامر عند حد الجسد، والروح، بل نجد الفاظاً مثل القلب والعقل والنفس. فالقلب يستعمل في الدلالة على معنيين اولهما: القلب بمعنى اللحم الصنوبري الشكل المودع في جوف الانسان في جانب اليسار، قد عرف ذلك بالتشريح، وهو مركب من الدم الاسود ومنبع البخار الذي هو مركب الروح الطبي الحيواني. وهذا يكون لجميع الحيوانات غير خاص بالانسان، وهو الذي يفنى بالموت، وتفنى معه جميع الحواس

بسببه (48 : 16) : القلب بمعنى الروح الانساني المتحمل لامانة الله المتحلي بالمعرفة المركوزة فيه العلم بالفطرة الناطق بالتوحيد .

اما العقل فهو "قوة مدركة في الانسان خلقها الله ليكون مسؤولا عن اعماله" . لذا نجد آيات في القرآن تفيد أن اسباب الانحراف والضلال هو عدم العمل بمقتضى العقل (298 : 170) وقد جاء في القرآن الكريم : **﴿وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾** (سورة الملك آية 10)، **﴿ يَسْمَعُونَ كَلامَ اللَّهِ ثُمَّ يُحَرِّفُونَهُ مِنْ بَعْدِ مَا عَقَلُوهُ وَهُمْ يَعْلَمُونَ ﴾** (سورة البقرة آية 75)، **﴿ أَفَلا تَعْقِلُونَ ﴾** (سورة البقرة آية 44)، **﴿وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا الْعَالِمُونَ﴾** (سورة العنكبوت آية 43)، **﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لا يَعْقِلُونَ﴾** (سورة الأنفال آية 22) .

اما النفس فتطلق بمعنيين : المعنى الأول : يطلق ويراد به الصفات المذمومة (48 : 10) لقوة الغضب والشهوة في الانسان (47 : 8/ 1345هـ)، وهي القوة الحيوانية المضادة للقوى العقلية، وهو المفهوم عند اطلاق الصوفية اشارة الى قول رسول الله ﷺ : "اعدى عدوك نفسك التي بين جنبيك" (14 : 200) ، اما المعنى الثاني للنفس فهو نفس الانسان بالحقيقة، وهي نفس الانسان وذاته (47 : 8/ 1345) وتقسم النفس باختلاف احوالها على :

1- **النفس المطمئنة** : تكون النفس المطمئنة اذا سكنت النفس تحت الامر، وزايلها الاضطراب، وتواترت معارضة الشهوات (47 : 8/ 1345)، واتجهت الى صواب، ونزلت عليها السكينة الالهية، وتواترت عليها نغمات فيض الجود الالهي فتطمئن الى ذكر الله وتسكن الى المعارف الالهيه وذلك بقوله تعالى : **﴿ يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ • ارْجِعِي إِلَى رَبِّكِ رَاضِيَةً مَرْضِيَّةً • فَادْخُلِي فِي عِبَادِي • وَادْخُلِي جَنَّتِي﴾** (سورة الفجر آية 27-30) .

2- **النفس اللوامة** : وهي النفس التي تكون مع قواها وجنودها في حراب وقتال وشجار ونزاع، وكانت الحرب بينهما سجالا فتارة لها اليد عليها وتارة للقوى عليها اليد فلا تكون حالها مستقيمة . فتارة تنزع الى جانب العقول فتلقى المعقولات، وتثبت على الطاعات، وتارة تستولي عليها القوى فتنهبط الى الحضيض منازل البهائم، وهذه النفس نفس لوامة (48 : 16)، قال الله تعالى : **﴿ وَلا أُقْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾** (سورة القيامة آية 2) .

3- **النفس الأمارة بالسوء** : وهي النفس التي اطاعت الشهوات ودواعي الشيطان، لذلك قال تعالى: **﴿وَمَا أُبَرِّئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ﴾**(سورة يوسف آية 53).

وهكذا نجد أن القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف يؤكدان ان الطبيعة الانسانية تكون من الجسم والروح ولفظ الروح، يقصد من المظاهر غير المادية يشتمل العقل والوجدان او العقل والقلب والقرآن الكريم والنظر والعلم والارض، مثل قوله تعالى: **﴿فَاعْتَبِرُوا يَا أُولِي الْأَبْصَارِ﴾**(سورة الحشر آية 2)، ومثل قوله تعالى: **﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَىٰ قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا﴾** (سورة محمد آية 24)، ومثل قوله تعالى: **﴿إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾** (سورة الانفال آية 22) ومثل قوله تعالى: **﴿إِنْ أَوْلِيَاؤُهُ إِلَّا الْمُتَّقُونَ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَهُمْ لَا يَعْلَمُونَ ﴾** (سورة الانفال آية 34).

إنّ الالفاظ التي أشير اليها آنفاً: الجسم، الروح، القلب، العقل يكمل احدها الآخر، فالجسم مكمّل للروح، والروح لا يستغني عنها الجسم، فالعقل بحاجة الى المعرفة، والعلم، ومن ثم هو بحاجة الى الحواس الخمس بوصفها مصادر المعرفة. وهذه الحواس اعضاء في البدن، أي ان البدن بحواسه الخمس هو نوافذ المعرفة التي يستخدمها العقل في رؤية العالم والاشياء من حول الانسان. والقلب وثيق الصلة بالعقل، وكأنهما شيء واحد. فقد نسب الله تعالى الفقه أي الفهم الى القلب، ويتضح ذلك في قوله تعالى: **﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾**(سورة آل عمران آية 190)، فاللب هو العقل، ويعني هذا العقل مصلحته العقل بالقلب تبدو من ان القلب هو موطن المشاعر والعواطف، وهذه تمثل قوة واقعة في سلوك الانسان، بل احيانا تسيطر على سلوك الانسان كله، ومن ثم فهذه القوة بحاجة الى ضابط يحكمها، ومعيار يضبطها وفكر يوجهها، وهذا ما يقوم به العقل. فالعقل هو السلطه الداخلية التي تراقب رغبات الانسان وسلوكه، او هو الضمير الذي يحقق التوازن بين الداخل والخارج او يدعم هذا ما يطلق على العقل من اسماء مختلفة فهو مأخوذ من مادة " عقل البعير " أي كفّه عن السير.

وعلى الرغم من أنّ العقل والقلب قد يختلفان فيجمح القلب ويقوم العقل بكبح جماحه الا انهما في الانسان السويّ او المسلم الكامل يتفقان ويتحدان فيما بينهما. فما يشعر به القلب يجد له سندا من العقل واذا كانَ الايمانُ له حرارة في القلب ويصير منبع المشاعر فان العقل هو

السبيل الى هذا الايمان. فضمير المؤمن يلتقي مع شعوره، وطاعة المؤمن تلتقي مع حب الله. وهكذا يكون العقل معرفة وعلماً والقلب رغبة وارادة، والجسم قدرة وتنفيذاً والجميع يعمل في اتساق كامل وتعاون تام.

إن الطبيعة الانسانية مثلما يوضّحها القرآن الكريم هي جسم وقلب وعقل، او جسم وروح متكاملان، والقلب والعقل مظهران للروح. والاسلام يصرف الانسان عن البحث في حقيقة الروح نفسها ﴿**وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلاً**﴾ (سورة الاسراء آية 85)، وهذه المسألة أعضل مسائل العلم والفلسفة.

ثانيا : الخير والشر:

جوهر الطبيعة الانسانية في القرآن أنّ الانسان مفطور على التوحيد، فقد خلق الله الناس "مفطورين على الاعتراف له بالربوبية وحده، ووازع هذا فطرتهم فهي تنشأ عليه" (185 : 3/ 9/ 10) ﴿**فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ**﴾ (سورة الروم آية 30) فالاصل في الانسان اذن الخير، ثم تعتريه بعض الشرور، وهذه الفطرة هي السبب في حمل الانسان امانة التكليف ﴿ **إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُوماً جَهُولاً**﴾ (سورة الاحزاب آية 72) وبهذه الامانة ارتفع الانسان مكانا عاليا، فوق مكان الملائكة، لانه قادر على الخير والشر، فله فضل على من يصنع الخير لانه لايقدر على غيره أو لا يعرف سواه (196 : 85-86)، وبهذه الأمانة هبط الانسان الى اعداد الشياطين، وذلك بفضل ما جبل عليه من نقاط اوضحها القرآن الكريم وبين اساليب العلاج﴿**وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوّاً شَيَاطِينَ الإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُوراً** ﴾ (سورة الانعام آية 112) ولان في الانسان نقاط الضعف هذه فهو يرتدي من احسن تكوين الى اسفل السافلين، ولايزال في الحال انسانا مكلفا قابلا للنهوض بنفسه بعد الضعف قابلاً للتوبة بعد الخطيئة، محاسبٌ بما جنت يداه غير محاسب بما جناه سواه (196 : 83). فالانسان في القرآن مجبول على التوحيد، فطبيعته الاصلية خيرة، ثم انه ينحدر الى الشر، وذلك نظرا لقابليته للاختيار. وليس معنى هذا انه خير مطلق او شر مطلق، بل ان لديه الامكانيات ما يفعل به خير وشر،

وهو في ذلك محكوم بالتربية والتنشئة، ولذلك يقول الباري عز وجل **﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا• فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا• قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا• وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾** (سورة الشمس آية 6-10).

وفي الحديث النبوي الشريف ان رسول الله ﷺ قال: "عجبا لأمر المؤمن ان امره كله خير وليس ذلك لاحد الا للمؤمن، ان اصابته سراء شكر فكان خيرا، وإن أصابته ضراء صبر فكان خيراً" (62 : 4/ 12).

ثالثا: الجبر والاختيار:

الانسان كائن مكلف بين الخلائق بكلّ حدّ في حدود العقيدة او العلم (الحكمة)(195 : 16)، وما شروطُ التكليف الا طاعةٌ وحريةٌ، وذلك لاينتج الا عن ارادة. واهم وظيفة له في حياة الانسان "هي اختيار اعمال معينة بين الاعمال ثم تنفيذها" (299 : 205). لقد اوجد الله الانسان في هذا الكون، وكلفه بالعمل فيه بالتعاون مع بني جنسه، ولم يتركه يفعل كيف يشاء، ولكنه "يراقبة وهو يفكر، ويراقبه وهو يحس" (278 : 68) ومن هنا كان التكليف "بنشر الحق والعدل والخير" ولايتسنى للانسان ذلك ما لم يكن هو نفسه صورة لما يدعو اليه(216 : 82).

ومن آيات القرآن ما يوحي بالجبر **﴿وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾** (سورة الانسان آية 30)، **﴿وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءاً فَلا مَرَدَّ لَهُ﴾** (سورة الرعد آية 11). وهناك آيات توحي بالاختيار ومنها **﴿فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيَكْفُرْ﴾** (سورة الكهف آية 29)، **﴿مَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الْآخِرَةِ نَزِدْ لَهُ فِي حَرْثِهِ وَمَنْ كَانَ يُرِيدُ حَرْثَ الدُّنْيَا نُؤْتِهِ مِنْهَا وَمَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ نَصِيبٍ﴾** (الشورى آية 20) ومنها آيات تتوسط بين الجبر المطلق والاختيار المطلق، **﴿ وَمَا تَشَاءُونَ إِلَّا أَنْ يَشَاءَ اللَّهُ﴾** (سورة الانسان آية 30)، **﴿وَالَّذِينَ جَاهَدُوا فِينَا لَنَهْدِيَنَّهُمْ سُبُلَنَا ﴾**، (سورة العنكبوت آية 69) **﴿إِنَّ اللَّهَ لا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾** (سورة الرعد آية 11).

وفي الحديث الشريف جاء الجبر والاختيار أن الانسان مخيّر ومسيّر في آن واحد، اذ قال رسول الله ﷺ: "كلُّ مولود يولدُ على الفطرة، فأبواه يهودانه او ينصرانه او يمجسانه" (82 : 1/ 23). واذا كان الانسان بطبيعته مخيّراً ومسيّراً كانت تربيته تزرع في نفسه الاتجاهين، وتنميهما معاً. فهي تنمي في نفسه انه حر ولكن في ظل عبودية الله، تبدد ظلمات نفسه،

وتجعله يحسن الاختيار، لايقيد فعله، بل فيه ضمير حي يوجهه حيث يجب أن يسير، ويهديه الى حيث يجب ان يختار، وهي تنمي في نفسه ان يطلب العلم من المهد الى اللحد، وتجعل طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة لانه بالعلم وحده تتحرر الارادة فتزيد قدرة الانسان على الاختيار، و يزيد ايمانه بقدره فيما سيّره الله إليه (219 : 99).

وبسبب هذه القضية ظهرت في صدر الاسلام اربعة مذاهب: القدرية، والجبرية، والمعتزلة، والاشاعرة (288 : 116-117).

فالقدرية تذهب الى ان الانسان يتوجه الى الاعمال بارادته، والله تعالى لا يتدخل بهذه الاعمال. ويرأس هذه الفرقة (معبد الجهني).

اما **الجبرية**، ومؤسسها (جهم بن صفوان واتباعه) فهي تنفي الفعل حقيقة عن العبد، وتضيفه الى الرب تعالى. والجبرية اصناف فالجبرية الخالصة هي التي لا تثبت للعبد فعلاً، لا قدرة على الفعل اصلاً، والجبرية المتوسطة هي التي تثبت للعبد قدرة غير مؤثرة (40 : 1/90).

وبالنسبة **للمعتزلة** ومؤسسها (واصل بن عطاء) فتقف موقفاً وسطاً بين الفريقين السابقين، فهي تقول إن الله تعالى علم كل شيء وقدره اذ لا يستوي في ذلك فعله او فعل العباد، وأفعال نفسه هي التي يريدها ويوجدها على وفق علمه الازلي. أما افعال الانسان فيتركها الله تعالى للانسان، وان كان يعلم ازلاً ما سوف تكون عليه هذه الافعال.

اما **الاشاعرة** ومؤسسها (أبو الحسن الاشعري) فيؤمنون بمبدأ الكسب، اذ يقولون بان فعل العبد يسمى كسباً لا خلقاً، وفعل الله تعالى يسمى خلقاً لا كسباً (271 : 192-193).

رابعا: الفردية والاجتماعية في الطبيعة الإنسانية :

تقرر آيات القرآن فردية الانسان وجماعيته، بمعنى أنّ فردية الانسان تصب في المجتمع، فالفرد في القرآن مسؤول امام الله ﴿وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ (سورة الاسراء آية 15). فالانسان مسؤول عن نفسه وعن عمله، ومسؤول عن ذاته وعن نشاطه، ومسؤول عن حواسه وعقله، ومسؤول عن قلبه بتنقيته وصيانته وسلامته والترويح عنه باعطائه حقه من متاع الدنيا وزينتها، ومسؤول عن جسمه وعن عمله" (183 : 3).

أما المجتمع فمسؤول بالقدر نفسه عن الانسان الفرد، بان يصل الى درجة يستطيع بها ان يُميّز الخبيث من الطيب، ثم ان الفرد مسؤول عن مجتمعه بقدر ما هو مسؤول عن نفسه، وهذه المسؤولية متكاملة. والرباط بين الانسان والانسان هو رباط الحب، فيقول تعالى: ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾ (سورة الحجرات آية 12) ﴿وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى﴾ (سورة المائدة آية 2) ﴿وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ﴾ (سورة التوبة آية 71).

إنّ المجتمع المسلم مسؤول عن كل افراده منذ المولد حتى الممات، وهو لايهمل حقوق افراده، ويضع في اعتباره تفاوتهم في القدرات والمواهب والاستعدادات. والمجتمع الاسلامي يرفض نظام الفوارق بين الطبقات، فهو يكره ان تكون الفوارق بين الطبقات إذ تعيش منها جماعة في مستوى الترف، وتعيش جماعة اخرى في مستوى الشظف، فضلاً عن ان يتجاوز الشظف الى الجوع والحرمان والعُرْي. ولذلك يقول ﷺ: "اطعموا الجائع وعودوا المريض وفكوا العاني" (11 : 7/ص87). والحديث الشريف يوضح العلاقة بين المجتمع والفرد بأدقّ صورة يمكن ان تتسق معها مبادئ النظام الاجتماعي الإسلامي. وقال رسول الله ﷺ: "مثل المؤمنين في توادّهم وتراحمهم، كمثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالحمى والسهر" (11 : 3/ 126).

وهكذا يقر الاسلام ويؤكد الكيان المستقل للفرد، ويؤكد الكيان المتكامل للمجتمع، ويقرر ان المجتمع يستمد وجوده من كيان الفرد.

خامسا: النوع في الطبيعة الانسانية:

لايفرّق الاسلام بين الذكر والانثى، فيعترف بالقيمة الانسانية للمرأة ويؤكد كل حقوقها التي تقتضيها الطبيعة الانسانية. فالمرأة هي نصف المجتمع، وهي بضعة من الرجل، وقد خلقت منه ليكمل بها ويأنس لها في طريق الحياة، يقول تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً﴾ (سورة النساء آية 1) وقال تعالى ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾ (سورة الروم آية 21)، وقال الباري تعالى: ﴿وَأَنكِحُوا الْأَيَامَىٰ مِنكُمْ وَالصَّالِحِينَ مِنْ عِبَادِكُمْ وَإِمَائِكُمْ إِن يَكُونُوا فُقَرَاءَ يُغْنِهِمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ﴾ (سورة النور آية 32).

إنّ الرجل يختلف عن المرأة بوظيفته وليس بالنوع، فقد اوتي الرجل بسطة في الجسم، وقوة في البنيان لان وظيفته تقتضي ذلك، وكانت المرأة دونه لان وظيفتها تغاير وظيفته. فالمرأة تتعرض لاعباء الحمل والرضاعة وغيرها (254 : 370). وجاء في الحديث الشريف قوله ﷺ: "من كانت له انثى فلم يئدها ولم يهنها ولم يؤثر ولده عليها ادخله الله تعالى الجنـة". (26 : 48).

وفلسفة التربية الاسلامية تبين ان الام هي (نقطة انطلاق الطفل وحجر الزاوية في تطور نموه، وهي بالنسبة له المعين الاول لكل ما قد يحس به من حاجة) (238 : 124).

ويجمع القرآن الكريم بين المرأة والرجل في فضائل الاعمال بقوله تعالى ﴿ **إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيراً وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْراً عَظِيماً** ﴾ (سورة الاحزاب آية 35).

سادسا: الوراثة والبيئة:

اكد الاسلام أثر كل من الوراثة والبيئة معاً، واثر الوراثة يتضح في قوله تعالى: ﴿**وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ**﴾ (سورة هود آية 118)، وقوله تعالى: ﴿**قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَى شَاكِلَتِهِ**﴾ (سورة الاسراء آية 84) ويؤكد النبي ﷺ على الوراثة بقوله: "تخيروا لنطفكم فان العرق دساس". (62 : 7/ 58).

واذا كان الاسلام يقر أثر الوراثة فهو ايضاً يقر اثر البيئة فما كانت الدعوة الاسلامية لتنجح لو بقيت في البيئة المكية. ولذلك جاء الامر من الله تعالى للهجرة الى المدينة المنورة في قوله تعالى ﴿ **أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ اللَّهِ وَاسِعَةً فَتُهَاجِرُوا فِيهَا** ﴾(سورة النساء آية 97) فالهجرة معناها تعديل في البيئة وتغيير بما يسمح للدين ان ينتشر.

والاسلام بتأكيده الوراثة والبيئة معاً يرفض فكرة الخطيئة الموروثة التي قالت بها النصرانية، اذ قال تعالى: ﴿**وَلا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى**﴾ (سورة الاسراء آية 15) وقال تعالى: ﴿ **كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ** ﴾ (سورة المدثر آية 38) وقال تعالى: ﴿**وَكُلَّ إِنسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ**

يَوْمَ الْقِيَامَةِ كِتَاباً يَلْقَاهُ مَنْشُوراً ● اقْرَأْ كِتَابَكَ كَفَى بِنَفْسِكَ الْيَوْمَ عَلَيْكَ حَسِيباً ﴾ (سورة الاسراء آية 13–14) .

والإسلام بإقراره لأثر الوراثة والبيئة معاً يحقق التفاوت بين الناس، ويفتح الباب امام الانسان لينطلق املاً في تحقيق حياة سعيدة آمنة. فهو بما زوده الله به من استعدادت وقدرات قادر على ان يغير في بيئته ويصلح من شأنه، وهو بما سخر له من الاشياء وذلل له من الكائنات قادر على ان يستغل البيئة لمصلحته ولمصلحة بني جنسه. وقد قال تعالى : ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا ● فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا ● قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا ● وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا ﴾ (سورة الشمس آية 7–10). اذن فان للانسان قدرة على تزكية نفسه وتهذيبها وتنمية فطرتها على الصلاح والتقوى. قال تعالى : ﴿ كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِنْكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُمْ مَا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ﴾ (سورة البقرة آية 151). وهذه الآية توحي بأن الرسول ﷺ لم يرسل لمجرد تبليغ الدعوى، وانما ارسل ايضاً معلماً ومربياً، وان المربي يستطيع تهذيب نفوس الناس وتزكيتها بالأساليب التربوية. ومن هنا يؤكد الاسلام عاملي الوراثة والبيئة، فالبيئة التي ارادها الاسلام هي البيئة التي تتولى تطوير الميول والاستعدادت وتهذيبها بالشكل الذي يضمن لها حياة كريمة، ولكن في غير شراهة.

التربية الإسلامية:

تمتلك التربية الاسلامية منهجاً كاملاً للحياة وللنظام التعليمي ومكوناته، وذلك لانها :

1- **تربية تكاملية شاملة** : يقصد بالتكامل او الشمول انها لاتقتصر على جانب واحد من جوانب شخصية الانسان. فالتربية الاسلامية ترفض النظرة الثنائية الى الطبيعة الانسانية التي تقوم على تمييز العقل من الجسم ويسمو العقل على الجسم. وانما تنظر الى الانسان نظرة متكاملة تشمل كل جوانب الشخصية، فهي تربية للجسم وتربية للنفس والعقل معاً (282 : 57).

2- **تربية متوازنة**: تحرص التربية الاسلامية على تحقيق التوازن بين الحياة الدنيا والحياة الآخرة، قال تعالى : ﴿ وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلا تَنْسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا ﴾(سورة القصص آية 77).

ان الاسلام يتطلب خمسة امور هي : الدين والنفس والمال والعقل والنسل، وذلك لأن الدنيا التي يعيش فيها الانسان تقوم على هذه الامور الخمسة . ولاتتوافر الحياة الانسانية الكريمة الا بها، وتكريم الانسان هو في المحافظة عليها (262 : 86).

3- **تربية مستمرة:** تبدأ منذ تكوين الانسان جنيناً في بطن امه الى ان تنتهي حياته على الارض. ومن ثم فهي تشمل الوانا من التربية المقصودة، وغير المقصودة وتعليماً ذاتياً تسهم في بناء شخصية الانسان في جميع مؤسسات المجتمع .

4- **تربية مبنية على مبدأ المساواة:** جاء الاسلام بمبدأ المساواة ليقرر وحدة الجنس البشري، ويهدم قواعد التفرقة الزائفة، وليرد البشر الى حقيقتهم الكبيرة وليرجعهم الى اصلهم الواحد من خلال قوله تعالى : ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالاً كَثِيراً وَنِسَاءً** ﴾ (سورة النساء آية 1) .

ولقد جاء القرآن الكريم بفكرة شاملة عن الانسان عندما انبأنا بان الانسان هو الانسان سواء اكان قديما ام حديثا، منتسباً الى هذا القوم او ذاك، وسواء اكان ذكرا ام انثى، فهم جميعا من اصل واحد ومن طبيعة واحدة. قال تعالى : ﴿ **أَلَمْ نَخْلُقكُمْ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ • فَجَعَلْنَاهُ فِي قَرَارٍ مَكِينٍ • إِلَى قَدَرٍ مَعْلُومٍ • فَقَدَرْنَا فَنِعْمَ الْقَادِرُونَ** ﴾ (سورة المرسلات آية 20-23). وقد عمد الى تكرار هذا المعنى في مواضع عدة ليقر في خلد الانسان وحده اصله ونشأته، فالجنس كله من تراب. ﴿**هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ تُرَابٍ ثُمَّ مِنْ نُطْفَةٍ**﴾ (سورة غافر آية 67)، والفرد كل فرد من ماء مهين ﴿ **أَلَمْ نَخْلُقكُمْ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ**﴾ (سورة المرسلات آية 20) .

5- **تربية فردية واجتماعية:** تقوم التربية الاسلامية على تربية فردية ذاتية فهي تربية على الفضيلة ليكون مصدر خير لجماعته، وتحمل مسؤولية اعماله وتصرفاته . ولذلك كان الفرد في الجماعة من وجهة نظر الاسلام وحدة تتفاعل مع غيرها تأخذ وتعطي لها استقلال مقيد وحرية مقيدة. والفواصل التي تحدد استقلال الفرد في الجماعة المسلمة في التعرف والتملك على السواء هي لفواصل بين الحلال والحرام. فالحلال يمثل النفع الفردي او النفع العام وهو نفع الآخرين مع الفرد في الجماعة. والحرام بالعكس هو ما يمثل الضرر الفردي أو الضرر العام، وهو ضرر الآخرين مع الفرد في الجماعة (257 : 245) .

6- **تربيـة ضميـر الانسان**: الضمير هو القوة التي تعد المرجع في بيان الخير من الشر والحسن من القبيح التي تأمر بالاول وتثيب عليه بالارتياح والطمأنينة، وتنهي عن الثاني وتعاقب عليه بالتأنيب والندم (287 : 133) . والضمير هو الموجه لسلوكه والرقيب على اعماله. وقد حرصت التربية الاسلامية على تربية هذا الضمير ليكون حياً يقظاً في السر والعلانية. فالله رقيب على تصرفات الانسان حيثما كان، وعلى الانسان ان يعبد الله كأنه يراه: ﴿ **يَعْلَمُ خَائِنَةَ الْأَعْيُنِ وَمَا تُخْفِي الصُّدُورُ** ﴾ (سورة غافر آية 19) وقال تعالى: ﴿**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ** ﴾ (سورة الاحزاب آية 5).

أهداف التربية الاسلامية:

أولا: أهداف عامة:

وهي في الغالب ملخصة في هدف واحد لقوله تعالى: ﴿ **وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ**﴾(سورة الذاريات آية 56) وهذا الهدف هو عبادة الله، وهي اوسع مدلولاً من اقامة الشعائر، والعبادة تتمثل في أمرين رئيسين هما:

1- استقرار معنى العبودية لله في النفس، أي استقرار الشعور بضرورة وجود إله يعبد.

2- التوجه الى الله بكل حركة في الضمير، وكل حركة من كل شعور آخر، ومن كل معنى غير معنى التعبد لله (185 : 6/ 27/ 3387) . ومادام هذا هدف خلق الانسان كما حدده القرآن فان هدف التربية ايضاً هو اعداد الانسان للعبادة، وهذا الانسان العابد (يعرف ربه)، ويدين لله بالطاعة والعبادة، ويعرف نفسه فيقدرها حق قدرها في حدود العبودية لله وحده، ولكنها عبودية مكرمّة لانها نفحة من روح الله وفضله على سائر الخلق بالعقل، والقدرة على التفكير والاختيار ويعرف رسالته بان الله استخلفه في الارض يعمر الحياة فيها (127 : 131-132).

ثانيا: أهداف خاصة :

1- تكوين الانسان العابد الصالح من خلال اعداد الشخصية المتكاملة الموحدة لله، والمؤمنة به وملائكته ورسله واليوم الآخر والقضاء خيره وشره، مع التمسك باركان الاسلام، والسلوك على وفقها في السر والعلن مع الفرد والجماعة (112 : 93).

2- تربية الانسان بابعاده المختلفة الجسمية والروحية والخلقية والنفسية والعقلية، وذلك ينبثق من خلال نظرة الاسلام للطبيعة الانسانية نظرة كلية تشمل هذه الابعاد جميعاً.

3- تقوية الروابط بين المسلمين ودعم تضامنهم وخدمة قضاياهم، ويتم ذلك عن طريق ما تقوم به التربية الإسلامية من توحيد للافكار والمشارب والاتجاهات والقيم بين المسلمين في مشارق الارض ومغاربها. وبهذا تكون التربية الاسلامية عاملا فاعالاً في تماسكهم وجمع شملهم وتكتيل جهودهم وجعلهم جميعا على قلب رجل واحد (301 : 56).

4- المعلم والمتعلم في الفلسفة الاسلامية : عد المسلمون التعلم من جملة الصنائع التي تحتاج الى المعرفة التي تؤهل صاحبها للاشتغال في هذه الصناعة، اذ قال ابن خلدون: "والتعليم صناعة تحتاج الى معرفة ودربة ولطف فانها كالرياضة للمهر الصعب الذي يحتاج الى السياسة واللطف والتأنيس حتى يروض ويقبل التعليم" (282 : 195). وقد وضع علماء المسلمين صفات وشروطاً للمعلم، ويعد محمد بن سحنون (ت256هـ) من أوائل الفقهاء الذين افردوا رسالة خاصة حول التعليم، وذلك في رسالته (كتاب آداب المعلمين)، وتشتمل على مسائل تربوية تدور حول علاقة معلم الكتاب او (المؤدب) بالصبيان وباؤلياء امورهم، ورسائل تبتدئ بحديث للرسول ﷺ حول تعليم القرآن الكريم: "افضلكم من تعلم القرآن وعلمه". (60 : 57). ويعد هذا الحديث منذ البداية مؤشراً على تطابق رؤية ابن سحنون التربوية وواقع الحال في القيروان، إذ كان تعليم الصبيان في الكتاتيب يبدأ بتعليم القرآن اولاً و اللغة والشعر والحساب.

ان العلاقة التربوية في كتاب آداب المعلمين تحتم شعار العدل والرحمة، فيقول ابن سحنون عن انس بن مالك قال : قال رسول الله ﷺ: "ايما مؤدب ولي ثلاثة صبية من هذه الأمة، فلم يعلمهم بالسوية فقيرهم مع غنيهم، وغنيهم مع فقيرهم حشر يوم القيامة مع الخائنين" (160 :

84-85) . وعن انس بن مالك عن الحسن قال : "اذ قوطع المعلم عن الاجرة فلم يعدل بينهم (أي الصبيان) كتب من الظلمة" (60 : 85) .

اما القابسي (ت403هـ) فيضع شروطاً وواجبات يجب توافرها في المعلم، كونه قدوة للتلاميذ في صفاته واعماله واخلاقه، وتلك الشروط هي (78 : 308، 310) :

1- ان يكون ذا علم غزير وثقافة واسعة، وان يكون عارفاً بالقرآن الكريم والنحو والعربية وايام العرب عاملا بها .

2- ان يكون المعلم في سياسته مع الصبيان عطوفاً رفيقا بهم، ومن حسن رعايته لهم ان يرفق بهم .

3- حسن التعامل مع الصبيان، فيستعمل اللين والرفق في الامور العادية، يلجأ الى الشد والحزم اذ دعت الضرورة الى ذلك .

4- ينبغي على المعلم ألاّ ينشغل في غير التدريس في اثناء الدوام .

5- ينبغي على المعلم اذا غاب او تأخر او صرف، ينوب عنه من يعلم الصبيان يستأجره او يتطوع له .

6- ينبغي على المعلم اذ اضاع من وقت الدرس مدة بالانشغال بالتحقيق والحديث ان يعوضهم من وقت راحته .

طرائق التدريس:

يقوم منهج التربية الاسلامية على اساليب متنوعة بحسب مناسبتها لتحقيق الغرض المطلوب منها، على ان هذه الاساليب تتكامل فيما بينها لتناسب كل المواقف بحسب الاغراض . ومن هذه الاساليب :

1- اسلوب القدوة الصالحة :

لقد دعا الاسلام الى الاقتداء بالرسول الكريم ﷺ، اذ قال تعالى : **﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيراً﴾** (سورة الاحزاب آية 21) . وبهذا يكون المربي رسول الله ﷺ هو قدوة الانسان المسلم في التربية الاسلامية كما بين القرآن

الكريم إذ تكون القدوة " عاملا اساسيا لانجاح التربية القرآنية " (80 : 165) وطريقة القدوة في التربية الإسلامية ضرورة " لإعداد الفرد المسلم على نهج الانبياء والرسل " (211 : 143) . وتؤثر طريقة القدوة تأثيراً بالغاً في تربية الطفل، وفي تكوين قيمه وصورة عن ذاته المثالية . فالذات تكون أساساً نتيجة استجابة الطفل لتوقعاته ممن حوله، ومن إدراكه لتوقعات غيره . وهو يكون توقعاته من غيره، ويدرك توقعات غيره منه، ومن خبراته الماضية معهم، وتصرفهم حيال سلوكه في المواقف المختلفة، وهو لا يستطيع ان يتصرف بشكل يتوافق مع اتجاهات غيره وقيمهم الا اذا تبنى تلك الاتجاهات والقيم بوصفها خطوة اولى في تكوين الذات المتكاملة (305 : 32) .

2- اسلوب الحوار والمناقشة :

استخدم الرسول ﷺ هذا الاسلوب في التربية في الحلقات التربوية التي كان يعقدها لتربية اجيال المسلمين، وهي طريقة تدفع بالمتعلم الى المشاركة بالاسئلة والاستماع والفهم والتساؤل عما لا يدركه من حقائق . وكان الرسول الكريم ﷺ كثير الاستعمال للطريقة الحوارية مع اصحابه، ومع خصوم الاسلام من المشركين واهل الكتاب، فكان ﷺ يستعمل الاستجواب في كثير من الاحيان للوصول الى فكرة معينة يعجز الصحابي عن الجواب عليها فيسأل الرسول ﷺ فيجيب ويعلمه (229 : 38)، واذا كان الرسول وهو في تربيته من طريق الحوار والمناقشة يقوم بتوجيه الاسئلة وادارة الحوار فانه كذلك كان يتلقى الاسئلة ويجيب عنها من المتعلمين ومن طريق الحوار أيضاً .

كان الرسول ﷺ يعلم المسلمين شتى امور دينهم ودنياهم . ومن اشكال الحوار : " عن عبد الرحمن بن ابي بكرة عن ابيه ذكر ان رسول الله ﷺ قعد على بعيره وامسك بخطامه او بزمامه، قال : أي يوم هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميه بغير اسمه، قال : أليس يوم النحر؟ قلنا بلى . قال : فأي شهر هذا؟ فسكتنا حتى ظننا انه سيسميه بغير اسمه فقال : أليس بذي الحجة؟ قلنا : بلى قال : فان دماءكم واموالكم واعراضكم بينكم حرام كحرمة يومكم هذا في شهركم هذا في بلدكم هذا، ليبلغ الشاهد الغائب فان الشاهد عسى ان يبلغ من هو ادعى له منه " (11 : 1/26) .

ويمكن القول ان طريقة الحوار والمناقشة في التربية الاسلامية لها أثرها في تقوية الحجة، والتمرن على سرعة التعبير والمناقشة، والتفوق على الاقران، والتعويد على الثقة بالنفس. وكلّ ذلك من أجل التكامل مع طرق التربية الاخرى التي بها تتحقق أهداف فلسفة التربية الاسلامية. ويبدو في هذه الطريقة استعمال المنطق والمحاكاة العقلية، وهو اسلوب " يمكن الانسان من تمييز الحق من الباطل بالحجة والمشاهدة الحسية، وليس بالقرار والتقليد الاعمى (277 : 114).

3- طريقة الممارسة (التربية بالعمل) :

التربية الاسلامية تربية عملية سلوكية تتحول بها الكلمة الى عمل بناء الى خلق فاضل، او الى تعديل في السلوك على النحو الذي يحقق وجود ذلك الانسان كما يصوره الاسلام (217 : 157). وفي الحديث الشريف: "إن رسول الله ﷺ كان اذا قال فعل" (11 : 3/ 236) وقال ﷺ: "ما آمن بالقرآن من استحل محارمه" (15 : 1/ 87).

إن التعلم بالعمل والممارسة مبدأ تربوي مهم في التربية الاسلامية "الايمان قول وعمل" (11 : 2) وفي الحديث الشريف: "كنا جلوسا مع النبي ﷺ ومعه عود ينكث في الارض وقال: ما منكم من احد الا قد كتب مقعده من النار او من الجنة، فقال رجل من القوم: الا نكتل يا رسول الله؟ قال: لا اعملوا لكل ميسر، ثم قرأ: فأما من اعطى وأتقى" (11 : 8/ 154).

4- اسلوب القصص :

لقد تضمن القرآن الكريم انواعا من القصص القرآنية، منها قصص الانبياء والقصص القرآني الذي يتعرض للحوادث العابرة، والاشخاص الذين لم تثبت نبواتهم مثل طالوت وجالوت، واهل الكهف وذي القرنين، والقصص التي يتعلق بالحوادث التي وقعت في زمن الرسول ﷺ كموقعة بدر وموقعة أحد في سورة آل عمران. وكل القصص القرآنية حافلة " بكل أنواع التعبير الفني ومشاخصاته من حوار الى السرد تنغيم موسيقي، الى احياء للشخص الى دقة في رسم الملامح، الى اختيار دقيق للخطة الحاسمة في القصة" (190 : 1/ 247). واستخدام طريقة القصص في التربية تساعد على ايضاح ما يصادف المربي من

صعوبات وتعقيدات في الحقائق والمعلومات المراد توصيلها الى المربين وتفسيرها وتذليلها. وقد ادرك المربي الرسول ﷺ "الميل الفطري الى القصة، وادراك ما لها من تأثير ساحر على القلوب، فاستخدمها لتكون وسيلة من وسائل التربية والتقويم" (279 : 237).

5- الترغيب والترهيب :

ان التربية الاسلامية لا تغفل آية طريقة او أي اسلوب توجه به الانسان وترشده الى السلوك الصالح في حياته، وهي بذلك تعطيه حقه من التربية. فليس معنى ان الانسان الذي يخطئ انه مخطئ وضال أو أن هذه سمة من سمات شخصيته، بل معنى هذا انه قد اخطأ في اختيار السلوك، وعلى التربية ان تكون فيها المرونة والاستجابة لطبيعة الانسان. ومن اساليب الترهيب العقوبة، وهي وسيلة من وسائل التأديب، وروعي فيها التدرج من الرفق الى الشدة ومناسبتها لما ارتكب من خطأ، وخروجها ممّا اشترطه المربون فيها عن التشفي والانتقام (116 : 123).

6- الوعظ :

الموعظة المؤثرة تفتح طريقها الى النفس مباشرة مما يؤثر في تغير سلوك الفرد، واكسابه الصفات المرغوب فيها، وكمال الخلق. وفي الحديث الشريف " وعظنا رسول الله ﷺ يوما بعد صلاة الغداة موعظة بليغة ذرفت منها العيون ووجلت منها القلوب، فقال رجل: ان هذه موعظة مودع، فماذا تعهد الينا يا رسول الله؟ قال: اوصيكم بتقوى الله والسمع والطاعة، وان عبد حبشي، فانه من يعش منكم يرى اختلافاً كثيرا، واياكم ومحدثات الامور، فانها ضلالة، فمن ادرك ذلك منكم فعليكم بسنتي وسنة الخلفاء الراشدين المهديين عضّوا عليها بالنواجذ" (15 : 44).

ومن صور الوعظ غير المباشر اسلوب الايحاء "ويمكن ان يقع الايحاء بالتلميح او التنويه او الترغيب او التحبيب او التفضيل او الاغراء او التحصير او التقبيح او التشهير" (258 : 47).

7- **اللعب والترويح :**

في اللعب تعبير عن رغبة ملحة لدى الكائن الحي في التعبير عن ذاته (190 : 2/ 40)، والتربية الاسلامية تربى خلال الحياة كلها وفي كل مناشطها من لعب وترويح، ففي "اللعب تخيل لمواقف الحياة الحقيقية، ودنيا اللعب تتميز بانها تخلق دنيا جديدة للانسان لا تلك التي يعيشها، ويرتبط اللعب بالحرية وممارسة النشاط ويملأ وقت الفراغ، وان في اللعب افراغا للطاقة " (239 : 398).

والترويح من اساليب التربية، فالانسان لكي يتقبل كل انواع التربية، وينفعل بكل ما يقابله في حياته بلا استراحة، ولا ترويح عن نفسه، لا بدّ من وجود مناهج تربوية لكي ينسى مشاكل الحياة التي تقابله لن تثمر مناهج التربية التي تقدم له بوصفها تربيةً لجسمه وعقله دون أن تكون تربيةً متكاملة تقدم لذاته.

المبحث الثاني

نمـاذج من السلف الصالح

النموذج الأول: الامام ابو حنيفة :

اسمه ونسبه :

هو النعـمان بن ثابت ولد بالكوفة سنة ثمانين من الهجرة على الارجح في اسـرة كريمة غنية (263 : 15) .

نشأته :

درس أبو حنيفة القرآن الكريم على عاصم بن ابي النجود، وحفظه وتثقف بثقافة امثاله الاغنياء والآثار والنحو والآداب ونشأ بذاته من ناشئة ذلك العصر ولاسيما اولاد حجر الذين لا يدفعهم السعي لطلب القوت الى الاعراض عن العلم والمعرفة (19 : 25) .

لقد التزم ابو حنيفة بوصية الشعبي للتردد على مجالس العلماء فيذكر يحيى بن ابي بكر : كان ابو حنيفة يقول : مررت يوما على الشعبي وهو جالس فدعاني، وقال : الى من تختلف ؟ فقلت اختلف الى السوق وسميت له استاذي، فقال : لم اعنِ الاختلاف الى السوق عنيت الاختلاف الى العلماء، فقلت له انا قليل الاختلاف اليهم، فَقال : لاتغفل وعليك بالنظر ومجالسة العلماء فاني أرى فيك يقظة وحركة قال : فوقع في قلبي من قوله، فتركت الاختلاف الى السوق واخذت في العلم فنفعني الله تعالى بقوله (263 : 54) .

وقد اتجه الامام بكليته الى العلم في هذه الحقبة، وتخصص في علم العقائد حتى بلغ فيه رتبة شريفة، وكان رفيعاً. لما بلغ الثانية والعشرين من عمره جعل اتجاهه الخاص الى الكتاب والسنة والفهم فيهما، وهو الذي يسمى بعلم الفقه، فكان في ذلك الخير الكثير والنفع. ولزم امامنا شيخه حماد بن ابي سليمان ثماني عشرة سنة ملازمة شديدة، بلا ملل ولا انقطاع. فلما

مات شيخه اجتمع على الرأي الى ابي حنيفة اصحاب حماد فقالوا له: اجلس أي للتدريس، فقال: على ان يضمن لي عشرة منكم ان يلزموني سنة، قال: فضمنوا له ووفوا، وكان ابو اسحاق الشيباني ممن وفى له (193 : 51).

العوامل الثقافية:

لقد شهدت الاعوام ما بين العشرين والمائة للهجره بداية تحقيق عالمية الاسلام بخروجه من الجزيرة لاقتحام عالم القرن السابع الميلادي بثقافته الهيلينستية وامبراطوريتيه الكبيرتين البزنطية والساسانية، وكان على العالم الاسلامي الناشئ ان يواجه تلك المشكلة الناجمة عن اتساع آفاق الامة والارض، والمشكلات التي تريد اعتزال الفتح السياسي، ومشكلات التزام الشرع والتعامل مع الفئات المتمايزة وسط منظومة الاسلام الشاملة.

بيد ان أخطار هذا (العلم) في مطلع القرن الاول لم تتأت نتيجة الحركة المتسارعة للفتوحات بقدر ما تأتت نتيجة صعوبات التكون الداخلي على المستويات كافة : ولاسيما الديموغرافية (السكانية)، إذ ظهرت صعوبات جمة في تأسيس الامصار ولاسيما البصرة والكوفة (43 : 1/ 486).

العوامل الاجتماعية:

لا تزال القبيلة العامل الاجتماعي ليس في البادية فقط، بل في القرى والحواضر، لذا كان التنظيم الاجتماعي في الامصار قبليا، وكان لذلك مشاكله الكثيرة (12 : 389).

العوامل الإدارية والسياسية:

كانت هناك مسألة السلطة في المجتمع الإسلامي التي انقسمت حولها القوى والآراء، واستقرت السلطة في نظام جديد سمي نظام (الخلافة)، وبسبب التركيز القبلي والعصبي حدث الانقسام الاجتماعي والايدلوجي.

وقد حل القرن الاول الهجري والنصف الثاني بالذات مسألة تدوين العلم الصالح تقيده وحلت مسألة الوظيفة الاجتماعية للعلم او علاقته بالمجتمع فبسبب من الارتباط الكامل

بالاسلام وهو شرعة المجتمع كله- استعصى على الاحتكار والاستئثار وسوء التأويل، وان مسألة علاقة العلماء بالسلطة اخذت طريقها الى الحل من ضمن المبدأ الذي اقره القرآن الكريم (مبدأ الامر بالمعروف والنهي عن المنكر) اذ جاءت الآيات القرآنية لتؤكد ذلك ومنها: ﴿وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ﴾ (سورة آل عمران آية 104)، ﴿تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾ (سورة آل عمران آية 110)، ﴿يَأْمُرُهُمْ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَاهُمْ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ﴾ (سورة الاعراف آية 157)، ﴿يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَيُقِيمُونَ الصَّلَاةَ﴾ (سورة التوبة آية 71).

ان هناك مسألتين رئيستين تركتا اثرا كبيرا في التطور العلمي الاسلامي وهما مسألة علاقة الاسلام بالاطار العصبي للدولة، ومسألة النهج التربوي للمسلم فيما يتصل بعلاقته بالشريعة والمجتمع والسلطة. ويهمنا ان نسلط الضوء على النهج التربوي، اذ جرت محاولات تحد لمعالمه في النصف الثاني من القرن الاول عن طريق تدوين السيرة النبوية بشكل شامل بعد ان دونت المغازي (210 : 47)لكن الصراعات السياسية التي انعكست في شكل صراعات ثقافية وعلمية في قلب الاسلام وشريعته حالت دون ذلك، فقد كانت هناك صورة للانسان المسلم على نحو ما يراه الخوارج في علاقته بالجماعة المسلمة والسلطة القائمة. وكانت هناك صورة له عند المرجئة والقدرية في علاقته بالله والشريعة والمجتمع. وكان هناك خلاف حول الاولويات في النهج، فسلوكية تكون ام البداية عقيدية ؟ ففي حين شدد الامام زيد بن علي وقسم من المحدثين والزهاد من امثال الاوزاعي والفضيل بن عياف وابن المبارك على السلوك انصرف الامام جعفر الصادق ومن وافقه، مثل ابي حنيفة وسفيان الثوري ومالك بن انس الى ابراز الناحية النظرية الفكرية للنهج التربوي بوصفها الاهم والاولى بالاعتبار، هذا على اختلاف بينهم في التفصيل. وعندما خلف ابو حنيفة النعمان بن ثابت (ت 150هـ) شيخه حماد بن ابي سليمان (ت120هـ) (37 : 6/ 256) في حلقته مجامع الكوفة كانت هذه المسألة الى جانب المسائل الفقهية الجزئية، شغل العلماء الشاغل، ذلك انه وسط المتغيرات الكثيرة التي كانت تواجه المجتمع والسلطة واوساط العلم بالكوفة والبصرة وكان من الواضح ان النهج الواحد التربوي الواضح للانسان المسلم هو الكفيل وحده باصطناع توافق بين المسلم وعالمه بلا

زعزعة علاقته بشريعته أو مجتمعه . وانه كفيل باستمرار اسلام الدعوة المتأسس على السلوك التربوي للجماعة الإسلامية وافرادها (42 : 68) .

مؤلفات الإمام (ابو حنيفة):

ترك ابو حنيفة (37 : 6/ 256) (54 : 495) (64 : 284) تراثا ضخماً من المؤلفات في فقه المعاملات والعبادات، وفي السير وقضايا الديوان . ويمكن تسليط الضوء على فكره التربوي من خلال رسالته (العالم والمتعلم) (21 : 27) ، ورسالته الى عثمان البتي (20 : 33-38) ، والفقه الابسط والفقه الاكبر والوصية ولابي حنيفة في فقه السلوك او السلوك الاجتماعي للعالم وصيته الى تلميذه ابي يوسف وقد لاحظ معظم الذين درسوا الثقافة الإسلامية انها اتسمت بالطابع الفقهي (فقه العبادات، وفقه المعاملات)، وطريقة السؤال بحد ذاته على ثقافة الإسلام منذ القرن الثاني الهجري، رؤوا ان الوضع كان مختلفا في حقبته الاولى، وقالوا ان اهتمامات ابي حنيفة الفكرية والمتكلمين بشكل عام تدعم هذا الرأي (126 : 8) .

وهناك امر آخر يبدو في رسائل ابي حنيفة ويتصل بالشكل بالذات، فالملاحظ ان هذه الرسائل مؤلفة على طريق السؤال والجواب، ثم تقسم وتدرج من البساطة والوضوح الى الاكثر صعوبة وتعقيداً . والواقع أن هاتين السمتين تظهران في اكثر الرسائل والكتب المعاصرة لابي حنيفة او التي الفت خلال القرن الثاني كله (63 : 19) .

الفلسفة التربوية عند الإمام (ابو حنيفة) :

يبدأ ابو حنيفة رسالته الى المتعلم بايضاح ثلاثة امور منهجية :

الامر الاول : ضرورة النظرية .

الامر الثاني : ضرورة التجديد من طريق الاجتهاد .

الامر الثالث : معنى الجامع للاسلام (21 : 5) .

ففي مجال ضرورة النظرية في التربية قال : "اعلم ان العمل تبع للعلم كما ان الاعضاء تبع للبصر . فالعلم مع العمل اليسير انفع من الجهل مع العمل الكثير، مثل ذلك الزاد القليل الذي لابد منه في المغازي مع الهداية، بها انفع من الجهالة مع الزاد الكثير، ولذلك قال تعالى ﴿ **قُلْ**

﴿ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لا يَعْلَمُونَ إِنَّمَا يَتَذَكَّرُ أُولُو الْأَلْبَابِ ﴾ (سورة الزمر آية 29)
ويتصل هذا الادراك لاهمية النظرة الشاملة للقضايا بالنسبة لعدّها المقدمة الضرورية للعمل في الاسلام (21 : 8-11)، "انما الاعمال بالنيات وانما لكل امرئ ما نوى. . " (ثم بالمنثورات المأثورة التي عرفت في البيئة العراقية ابان مطالع القرن الثاني الهجري لاسيما ترجمات ابن المقفع وغيره من الفارسية وغيرها ففي احدى هذه المأثورات المنسوبة الى ابقراط : " العلم روح والعمل بدن والعلم اصل والعمل فرع والعلم والد والعمل مولد. . . "وفي مأثوره اخرى : "ان العلم اصل وان القوة فرع وان العلم روح وان القوة جسم. . . " (66 : 98).
ولعل ابا حنيفة الذي يدافع هنا عن المسأله النظرية في الاسلام التي أطلق عليها اسم (العلم) لم يكن يفعل ذلك لدوافع موضوعية فقط تتصل بصحة الرواية النظرية مقدمة للعمل، بل كان يرى في "خضم الضلال في العمل" وفي اوساط مختلف المذاهب الدينية والسياسية ان الوضوح النظري عاصم عن كثير من أسباب الخطأ في التصرف والخطل في الفكر، واتباع هذه المذاهب يسمون من جانبه ومن جانب تلميذه ابي مقاتل "والاحناف من امتاز الحكم للمبشرين، وكانت جماعات من هؤلاء الاحناف ترى في التنظير والمقايسة والمحاكمة خطرا على الدين، وترى انه لا فائدة في الكلام فيما ليس تحته عمل" (58 : 54) ذلك ان هذا كله في احسن حالاته ليس اكثر من تمهل يدخل في باب اداء الكلام في الدين بالرأي (21 : 9-10) لكن ابا حنيفة كان يرى في التشرذم الديني الموجود في بدايات الصراع مع السمنية والمانوية (45 : 37-38)(44 : 25-26)(39 : 25-26) وبعض الثقافات القديمة الأخرى في الشام والعراق وما وراء النهر مستوى عالياً مع بقاء الاهتمام بالمسألة النظرية هذه التي كان يسميها الفقه الاكبر (فقه الاصول) في مقابلة الفقه الاصغر (فقه الفروع).

اما الامر الثاني امر مشروعية اعادة النظر والتفكير امر يتحدد، فان ابا حنيفة يواجه فيه اولئك الذين يدعون بشكل عام الى التزام اقوال السلف الصالح، والتنكر لكل ما لم يجر في ايامهم. انه يقول لتلميذه عندما يواجهك هؤلاء بالقول الا يسعك ما وسع اصحاب النبيﷺ قل لهم بل يسعني ما وسعهم لو كنت بمنزلتهم وليس بحضرتي الذي كان بحضرتهم، لكن الامور تغيرت مثل اصحاب النبي ﷺ وليس بحضرتهم من يقاتلهم فلا يتكتفون السلاح، ونحن قد ابتلينا بمن يطعن علينا ويستهل الدماء منا (21 : 90-96) فلا نتكلف له سلاما، ونعد العدة للدفاع عن انفسنا.

وهكذا يرى ابو حنيفة مشروعه الجديد في المتغيرات الشاملة منذ ايام النبي ﷺ واصحابه، ومن هذه المتغيرات تكاثر الفرق والخصوم في الدين. وازاء هذا كله لابد من موقف جديد وشامل لانه (21 : 9) "اذا كف الرجل لسانه عن الكلام فيما اختلف الناس فيه، وقد سمع ذلك لم يطق ان يكف قلبه لأن القلب من ان يكره احد الامرين او الامرين جميعا. فالعالم لا يستطيع ان يغمض عينه عمّا يجري حوله بحجة ان ما لا يقع عن سمعه وبصره لا يكون هو مسؤولا عنه، ان معنى ذلك يقع عليك" (21 : 9-10)" واسم الجهالة لانك لا تعرف الخطأ من الصواب الثانية على ان ينزل بك من الشبهة ما نزل بغيرك، ولا تدري ما المخرج منها. والثالث لا تدري من تحب في الله ومن تبغض فيه لانك لا تدري المخطئ من المصيب حيث إن "الوضوح النظري ليس المقدمة للتصرف الصحيح فقط بل هو المقدمة لكل عمل اجتماعي ذلك انه حتى في حدوده الدنيا تمييز المخطىء من المصيب بها" (21 : 10) يبقى اساس الاختيار والاجتناب، ومن ثمّ اساس العمل وينطوي هذا التأكيد على بديهية ضمنية مفادها ان العالم المسلم يصبح كذلك (أي عالما مسلما) عندما تبدأ فاعليته الاجتماعية او كما يقول ابو حنيفة عندما يختلط بالعامة والجمهور (21 : 10)، فليس هناك علم للعزلة ولا عالم لنفسه فقط (21 : 10) ذلك ان الله اخذ على العلماء ان يبينوا العلم للناس ولا يكتمونه (65 : 2/ 114) فمن كتمه عن اهله "الجم بلجام من النار يوم القيامة". والعلم الذي يعني الرؤية الشاملة والواضحة، ويعني الفاعلية الاجتماعية في الجمهور، ويعني الوضوح في التوجه والصدق في تمييز الحق من الباطل والوقوف الى جانب الحق ايضاً. فابو حنيفة يحمل في هذا السياق على اولئك الذين يؤيدون الرأي بلا انكار نقيضه اجتماعيا من مثل الاربعة الذين يسألون عن لون ثوب مرئي فيزعم احدهم انه ابيض من غير ان يخطئ الثلاثة الآخرين الذين يرونه احمر او اسود او ازرق (21 : 10).

ويبقى امر ثالث يرى ابو حنيفة انه ضروري لاكتمال مقدمة المنهج الذي يرسمه تربويا للعالم المسلم وهو ان على العالم المسلم، في ممارسته للدعوة الى الله ان يعرف "ان الله عز وجل انما بعث رسوله رحمة ليجمع به الفرقة وليزيد الالفة، ولم يبعثه ليفرق الكلمة ويحرض المسلمين بعضهم على بعض. هذا المعنى الجامع والمؤلف للاسلام يتناول حديث ابي حنيفة السالف عن الاصناف، ويضبطه ان هؤلاء الاصناف المخطئين يبقون مخطئين، لكنهم يبقون مسلمين ايضا. ومن ضمن واجبات العالم المسلم ان يبشر ولا ينفر انطلاقا من المعنى الجامع

والمؤلف للاسلام. عليه اذن ان يبقى في نقاش معهم في حدود الدعوة للرجوع عن الخطأ وبالحس فلا يتجاوز ذلك الى قذفهم بمقذع او رميهم بالكفر، وان ظل يؤكد انهم مخطئون. وتصل المسألة الى درجة الخروج من فلسفة الاسلام نفسه عندما يعمد العالم المسلم غفلة او تعمدا الى تحريض فئة مسلمة على فئة اخرى مسلمة بسبب اختلافه معها او مع علمائها، الرأي ليس في امر العالم المسلم في خلافه مع خصومه خلافا في الرأي، ولا ينتقل ليصبح خلافا في الدين، فان صار كذلك كان العالم نفسه مخطئا خطأ تتفاوت حدود امتداده بتفاوت حجم الضرر الناجم عنه واصراره عليه اوعدمه" (21 : 11).

إن الاسلام هو الدين الذي يدعو العالم المسلم الناس اليه، و يدعو غير المسلمين للدخول فيه، ويدعو المسلمين للالتزام باحكامه. وعلى العالم ان يعرف ماذا يعنيه الدين بحد ذاته، ثم ما هو موضعه في العلم وموضعه بالنسبة للاديان والشرائع الآخرى. في هذا المجال يرى ابو حنيفة ان على العالم ان يعرف الفرق بين الدين والشرائع ليستطيع تحديد مكان امته في التاريخ الانساني بشكل عام، وفي تاريخ الرسالات بشكل خاص. واذا كان الله عز وجل قد أرسلَ نبيه ﷺ رحمة للعالمين فكيف يتجلى ذلك في الدين الذي بشر به، وفي الشريعة التي انزلت عليه. ويقول ابو حنيفة إن رسل الله لم يكونوا على اديان مختلفة، ولم يكن كل رسول منهم يأمر قومه بترك دين الرسول الذي كان قبله، لان دينهم كان واحدا، وكان كل رسول يدعو الى شريعة نفسه، وينهى عن شريعة الرسول الذي كان قبله لان شرائعهم كثيرة مختلفة. هناك اذن دين واحد منذ آدم حتى اليوم جوهره او فكرته الرئيسة التوحيد توحيد الله وتوحيد عبيده (21 : 11).

لقد اوصى الله عز وجل الرسل جميعا باقامة الدين وهو التوحيد، وبان لا يتفرقوا لانه جعل دينهم واحدا (21 : 11) **﴿شَرَعَ لَكُمْ مِنَ الدِّينِ مَا وَصَّى بِهِ نُوحاً وَالَّذِي أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ وَمَا وَصَّيْنَا بِهِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى وَعِيسَى أَنْ أَقِيمُوا الدِّينَ وَلا تَتَفَرَّقُوا﴾** (سورة الشورى آية 13) هكذا صور النبي دين الله الاسلام بصورة البنيان الحسن الذي لايشكل فيه هو غير لبنة، وهذا هو معنى الاسلام الجامع **﴿قُلْ يَا أَهْلَ الْكِتَابِ تَعَالَوْا إِلَى كَلِمَةٍ سَوَاءٍ بَيْنَنَا وَبَيْنَكُمْ أَلَّا نَعْبُدَ إِلَّا اللَّهَ وَلا نُشْرِكَ بِهِ شَيْئاً وَلا يَتَّخِذَ بَعْضُنَا بَعْضاً أَرْبَاباً مِنْ دُونِ اللَّهِ﴾** (سورة آل عمران آية 64) لذا مادام الدين واحداً فان اللقاء ممكن بل ضروري، ولن يكون الدين واحدا ان لم يستطع

استيعاب الجميع على اختلاف شرائعهم في عالمه. ان الدين لم يبدل ولم يحول ولم يغير والشرائع قد غيرت وبدلت لانه "رب شيء قد كان حلالا لاناس قد حرمه الله عز وجل على آخرين. . . " هذا هو اذاً معنى كون النبي رحمة انه جاء لاعادة توحيد العالم في ظل الدين الواحد مع ادراك اختلاف الشرائع باختلاف الانبياء. صحيح ان القرآن (مهيمن) على الشرائع السابقة لكن الوحدة التاريخية للدين والاختلاف التاريخي للشرائع يفتحان للمسلم آفاقا جديدة في التعامل مع عالمه ومع مخالفيه في مجتمعه من المسلمين وغيرهم ان عليه ان يدعو لمذهبه وشريعته، وعليه ان يحرص على انتصارهما اجتماعيا لكن خلافه مع مسلم آخر لا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف ضمن الدين الواحد والشريعة الواحدة. أما خلافه مع المسلمين مثلا في مجتمعه فلا ينبغي ان يخرج عن حدود الخلاف في نطاق الدين الواحد. هكذا تبقى الوحدة في الدين هي الفكرة الاجتماعية الاساسية كما هي الفكرة التاريخية الاساسية فيكون عامل الانسان المسلم كما كان في الماضي رحب الآفاق في الحاضر والمستقبل، ويؤدي ذلك الى سيادة نظرة جديدة في علاقاته بتاريخه وحاضره الاجتماعي ومستقبله الديني. ان محمدا ﷺ ليس حديثا في العالم ليس ابن القرن السابع الميلادي، بل هو استمرار لمئات القرون قبله في كون دينه هو الدين التاريخي للبشرية كلها. فالذي يتبع دين محمد انما يدخل نفسه وبحرية في المجرى العام لتاريخ ذلك المجرى هو خلاصة تجارب البشر على هذه الارض في تعاملهم مع الرسالة الالهية الواحدة.

اذا حدد المسلم موقعه في التاريخ في الجانب العام من الدين يأتي الجانب الآخر الجانب الداخلي وهو الايمان، وابو حنيفة يرى ان الايمان هو التصديق والمعرفة والتعيين والاقرار والاسلام (21 : 13) ، وعندما يضج ابو مقاتل ويشكو كثرة الاسماء يقول له ابو حنيفة ان هذه اسماء مختلفة ومعناها واحد هو الايمان وحده، وذلك بان يقر بان الله ربه، ويتيقن بان الله ربه، ويعرف بان الله ربه. فهذه اسماء مختلفه ومعناها واحد، كالرجل يقال له يا انسان ويا رجل ويا فلان وانما يعني القائل بها واحدا، وقد دعاه باسماء مختلفة(21 : 14) . الايمان في نظر ابي حنيفة هو التصديق اذن، وهو بذلك يخالف عدداً من الفرقاء يجعلون العمل جزءا من الايمان، ولهذا يخرجون غير العامل منه، ويقولون تبعا لعمل العامل: إن الايمان يزيد وينقص ولهذا قد سموا ابا حنيفة مرجئا لانه يرجئ العمل عن الايمان (7 : 138) واشتدت هجماتهم لذلك، في حين يبدو ان ابا حنيفة توصل الى هذا الرأي في سياق صراعه مع نظرة

الخوارج الى سلوك المسلم، فقد اخرجوا بعدّهم العمل جزءا من الايمان اكثر المسلمين من حضيرة الاسلام، واستباحوا قتلهم بحجة ان كلا منهم ارتكب هذا الذنب او ذاك، وهكذا لم يعد مسلما (7 : 100).

اما ابو حنيفة الذي كان يرى ان الاسلام اصله الاساسي (الجمع والتوحيد والتأليف) فقد كان يريد للعالم المسلم في سلوكه بين الناس (ان يامر بالمعروف وينهى عن المنكر) من غير ان يكفر احدا من الناس بذنب (21 : 104) ، وان يظل الباب مفتوحا للمسلم من طريق الدعوة والارشاد للعودة الى اداء الفرائض التي اهملها والجماعات التي ابتعد عنها لسبب او لآخر. في مقابل هذا يريد ابو حنيفة للعالم المسلم ان يشيع الثقة بين المسلمين عن طريق بعث ثقة كل منهم بنفسه. فالمسلم ان كان مصدقا بوحدانية الله وشريعة النبي يستطيع ان يقول انه (مؤمن) منتمٍ الى جماعة المسلمين بما يعطي له هذا الانتماء من حقوق، وما يرتبه عليه من واجبات. وقد كان فقهاء آخرون يؤثرون ان يقال انا مؤمن ان شاء الله (21 : 14) . وقد رأى ابو حنيفة في هذا تمهلا لا ضرورة له ولا فائدة غير اثارة الشكوك والفتنة بين المسلمين حيث ان الانسان المقيم على ارض الإسلام يصبح مسلماً عضوا في جماعة المسلمين عندما يرى هو باختياره انه مؤمن، ولو عمد العالم في المجتمع الى محاسبة الناس على مدى ايمانهم لافسد حرية الاختيار، والمعنى الجامع والمؤلف والموحد للاسلام. ويعني هذا في النهاية انه لا يستطيع احد ان يزعم التقدم على الآخرين في الايمان ما دام الايمان هو التصريف والتصديق، ولا يمكن ان يتجزأ او يزيد او ينقص. والعالم المسلم في المجتمع المسلم ليس افضل ايمانا من اناس عاديين، وهكذا فإن عليه ان يضع هذا كله في حسابه عندما يتحرك اجتماعيا، فإن اعتقد غير ذلك فما الذي يفعله في النداء القرآني الى اهل الكتاب (21 : 14) ان لا يتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله. و يرى ابو حنيفة أن الفقه في الدين افضل من الفقه في الاحكام، ولان يتفقه الرجل كيف يعبد ربه خير له من ان يجمع العلم الكثير (57 : 2).

ان العلم في نظره هو الذي يعلم (الايمان بالله تعالى والشرائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها). واذا كان قد اوضح في القسم الاول من رسالته الى المتعلم مسألة الدين والايمان فانه في الرسالة نفسها (41 : 36) وفي الفقه الابسط يدرس مسألة (22 : 40) الشرائع والسنن والحدود واختلاف الامة واتفاقها. وهو يرى في هذا المجال ان على المتعلم ان يعرف

اصول الحق او مصادر المعرفة، وهي في ذلك اربعة (21 : 31-32) كتاب ناطق، وخبر، ومجتمع عليه، واجتهاد قياس، واجماع صحيح، انها الاصول المعروفة تاريخيا. لكن لابي حنيفة فضل التأسيس تقريبا فيما يتصل بمضامين القياس وحدوده، وانه يتميز بالنسبة للاخبار بالنص من غيره بأخذه بالخبر او الاخبار لمصلحة القياس او الرأي (22 : 40) لكن الاذى الكثير الذي ناله من معاصريه بلا تغيير نهجه يدل فعلا على انه كان يعطي القياس على الاصل الموحي موقعاً متقدماً على خبر الاحاد (21 : 11) فلا يقدم على القياس من الاخبار الا ما تواتر منها او اجتمع عليه، ثم انه كان يريد للمتعلم (21 : 11) ان يعرف ان الاخبار الثابتة تنقسم الى خاص وعام، وان النسخ يكون في الامر والنهي دون الاخبار. وقد رأى ابو حنيفة ان موجزه هذا حول مصادر التشريع كاف كأصول بالنسبة للمتعلم الذي سيقضي سنوات وسنوات على أي حال في تعلم الفقه. ولانه كان يهدف هنا الى وضع اصول نهجه للمسألة فقط فقد يدل الموضوع على مسائل اخرى بعد تقسيمه الخبر الى عام وخاص، ووضع المسألة في نصابها فيما يتصل بالنسخ.

تبقى آداب ابي حنيفة في السلوك الاجتماعي للعالم ان الناس ينظرون الى العالم العامل بين ظهرانيهم بوصفه قدوتهم في كل شيء، ولهذا عليه ان يكون شديد الحذر والمحاسبة للنفس منذ البداية في سلوكه الشخصي والعام. انه يستحب لتلميذه ان كان يريد نذر نفسه للعلم ألاّ يتزوج باكثر من زوجة (16 : 1/ 180) ويستحب له ان يختارها بكرا يتيمة قليلة الاقارب لكي لاتشغله باقاربها وزياراتهم والوساطة لهم (65 : 2/ 327) (16 : 1/ 186) فضلاً على ان الاقارب الفقراء للزوجة "يأخذون امواله ويطمعون فيها غاية الطمع". (16 : 1/ 186) ويؤثر للتلميذ ان لا يتزوج ولا يمتهن مهنة الا بعد التحصيل العلمي الاساس (16 : 1/ 186). وذلك ان انفع العلم ما كان عنفوان الشباب ووقت فراغ القلب والخاطر لكن ليس معنى ذلك ان لا يهتم للمال. ان عليك ان تجمعه لتستغني به عن وجهاء المجتمع والسلطة (65 : 2/ 329) وقد قال سعيد بن المسيب (84 هـ) ان السلطان يشجع العالم الغني على انفاق ماله ويؤمله ليستطيع الضغط عليه في وقت عسره (263 : 2/ 116).

إنّ العلم هو أعزّ ما في الوجود على قلب العالم، فلا ينفي ان ينصرف الى المال بعد الكفاية رجاء الثراء اذا دخل في القلب خرج منه العلم. فاذا عَدّ المتعلم عدّته علما ومالا ومنزلا

فلينصرف الى الناس مرشدا ومعلّما من غير ان يتوقف على الازدياد من العلم (16 : 1/ 186–187) انه في سلوكه الاجتماعي ينبغي ان يتصف (16 : 1/ 187) بتقوى الله وأداء الأمانة والنصيحة لجميع الخاصة والعامة، والافضل منذ البداية عدم مخالطة التجار والوجهاء ورجال الديوان (16 : 1/ 187) فانهم يسيئون الظن بك ويعتقدون ميلك الى أخذ الرشوة منهم. إن عليك ان تلزم العامة والجمهور، وهؤلاء يريدون منك ان (16 : 1/ 185) لا تقعد على قوارع الطريق، بل في المسجد، وألاّ تاكل في الاسواق ولا تقعد على الحوانيت ولا تلبس الديباج والحلي وأنواع الابريسم، انهم يعدّونك قدوتهم ويأخذون عنك دينهم ويسؤوهم ان يلحظوا تغيرا في معاملتهم أي تعاليا عليهم (16 : 1/ 185) فان استغاثك احدهم فلا تجب عن سؤاله ولا تضم اليه غيره فانه يشوش عليه (16 : 1/ 185) ويريد منك الجمهور (16 : 1/ 187) ألاّ تجالس احدا من اهل الاهواء الا على سبيل الدعوة الى الدين. وأن تسارع الى العامة الى المسجد فور اذان المؤذن (16 : 1/ 191) وتريد منك العامة أن تقصّ في المسجد القصص هنا عليك ان تخالفهم (16 : 1/ 193)، فإن القاصّ لابدّ ان يكذب. وقد تضطرك ضرورة باجتماع بذوي الجاه والثراء في مثل هذه الحالة عليك ان تصرّ على الامر بالمعروف والنهي عن المنكر أيّا كان الاعراض والاستهتار. ان الله معينك وناصرك وناصر الدين، فاذا فعلت ذلك مرة هابوك ولم يتجاسر احد على اظهار البدعة في الدين (16 : 1/ 193) وواجبك الاول لكي تظل فقيه الجمهور ان تتجنب السلطان ولو كان عالما عادلا، لكن الضرورة لابد ان تقودك رعاية لمصالح الجمهور او استدعاء منهم للاجتماع به، ان عليك في مثل هذه الحال ان توقره (16 : 1/ 193) وألاّ تكثر الكلام بين يديه، ثم لا تكثر التردد عليه صيانة لعلمك ولمنزلتك عند العامة. ثم عليك ان تحرص ان احتجت اليه أن تكون صلتك به هو لا بحاشيته واعوانه الذين يتصارعون على الاقتراب منه، وقد يستخدمونك في صراعهم دون ان تشعر (65 : 2/ 325) فان استفتاك فلا تفته الا بما تراه حقا وصحيحا في الدين والفقه (16 : 1/ 184) فاذا صادف ان جرى في مجلسه ما يخالف الدين فلا تسكت ولا تغلظ ولكن قل له (16 : 1/ 190–191) اني اذكر من سيرتك ما لا يوافق العلم. وابو حنيفة يرى ان العالم اذا اكثر ذلك في مجالس السلطان اعرض عنه واراحه من زيارته او التردد عليه، وذلك خير له (16 : 1/ 191) او الاستماع الى اقاصيص العامة عن (16 : 1/ 193) رؤياهم للنبي ﷺ ورؤيا الصالحين في المنازل والمساجد

والمقابر افضل من الجلوس بمجلس السلطان ولو للامر بالمعروف والنهي عن المنكر، ومواطن العلم بعد بيته المسجد الجامع هناك تأتيه العامة والاستفتاء والاستماع، وهناك يعبد ربه، وهناك ينشئ حلقته لطلابه (16 : 1/ 191) فاذا كان العالم غريبا عن المدينة أو المصر الذي يتخذ من جامعه مقرا له، فإن عليه ان يتعرف علماء المصر ويوقرهم ويطمئنهم الى ان العلم ثمين حتى لا يشعروا انه ينافسهم في جاههم او مصالحهم (16 : 1/ 191)، ولهذا فإن عليه ان يرفض بداية عروض السلطان للعمل معه في القضاء او في غيره حتى لا ينزعج علماء المصر (16 : 1/ 188).

ويرى ابو حنيفة ان تلامذة العالم في حلقته اسرته الحقيقية، فاقبل على متفقهيك فانك اتخذت كل واحد منهم ابنا وولدا فيزيدهم هناك رغبة في العلم (16 : 1/ 188) ولأنهم أسرته فإنّ اهتمامه بهم يتجاوز حلقة المسجد الى منازلهم، فان انس من بعضهم ذكاء وورعا ورغبةً في الاستمرار ان يرعاهم حتى يتخرجوا، وعليه ان يقيم للمبرزين منهم حلقة بجانب حلقته وباشرافه للتدريب، ثم ان عليه ان يثني عليهم بين الناس ليحسن ظنّهم بهم فيقبلوا عليهم (65 : 2/ 322).

لقد كان ابو حنيفة يرى (ان العلماء ورثة الانبياء) (16 : 1/ 194) لذا هم طليعة المجتمع. وقد اعتقد ان منهجه التربوي النظري والعملي كفيل بتنشئة العالم المسلم القدوة الذي يكون صورة كاملة للانسان المسلم، وربما كانت هذه الصورة التربوية الأنموذجية اول الصور من هذا النوع في حقب الاسلام الاولى.

النموذج الثاني: الغزالي:

" الغزالي المفكر الإسلامي الكبير الذي يمثل جهده العقلي انبعاثاً يعبر عن الروح الحضارية للأمة العربية الإسلامية. فقد فهم روح الدين واتجاهه واحاط باصوله وقضاياه الفقهية، واغناه بآرائه الفكرية والفلسفية النافذة. وقد كتب فيه المحدثون مؤلفات لا سبيل إلى احصائها في مختلف اللغات من اقصى الشرق إلى اقصى الغرب، ولقد نشرت مؤلفاته وترجمت إلى لغات آسيا و اوروبا " (199 : 5).

اسمه ونسبه :

محمد بن محمد بن محمد بن أحمد أبو حامد الغزالي الطوسي (46 : ورقة 20)، ومن المرجح أن تسميته الغزالي ترجع الى مهنة والده وهي غزّال الصوف، وقد ذكر ذلك ابن خلكان، اذ قال بصدد كلمة الغزالي "انها بفتح الغين المعجمة وتشديد الزاي المعجمة، وبعد الالف لام وهذه النسبة الى (الغزال) فيقولون العطاري وينسبون الى العطار، القصار فيقولون القصاري" (24 : 4/ 216).

ولد الامام الغزالي بطوس من اعمال خراسان وقد اتفق اغلب المؤرخين ان ولادة الغزالي كانت عام 450 هـ 1058م (54 : 4/ 216) (55 : 12/ 273) (66، 4/ 49).

نشأته:

كان والد الامام يغزل الصوف ويبيعه في دكانه بطوس، فلما حضرته الوفاة وصّى به وبأخيه أحمد الى صديق له متصوف من اهل الخير، وقال له إن لي لتأسفاً عظيماً على تعلم الخط، واشتهي استدراك ما فاتني في ولدي هذين فعلمهما، ولا عليك ان تنفذ في ذلك جميع ما اخلفه لهما (36 : 4،10) فلما مات الاب اقبل الصوفي على تعليمهما الى ان فني ذلك النزر اليسير الذي كان خلفه لهما ابوهما، وتعذر على الصوفي القيام بقوتهما فقال لهما: اعلما أني قد انفقت عليكما ما كان لكما، وانا رجل من الفقر والتجريد بحيث لا مال لي، فاواسيكما واصلح ما ارى لكما ان تلجآ الى مدرسة فإنكما من طلبة العلم، فيحصل لكما قوت يعينكما على وقتكما، ففعلا ذلك، وكان هو السبب في سعادتهما وعلو درجتهما (36 : 4/ 102).

درس الغزالي في صباه الفقه على يد الامام احمد محمد الراذكاني، وكان ذلك في سنة 465 هـ/ 1073 اذ كان عمره خمس عشرة سنة (240 : 12) ثم سافر الى جرجان ليدرس على يد الامام ابي قاسم بن مسعود بن اسماعيل الجرجاني (36 : 4/ 103) خمس سنوات، وبعد خمس سنوات أي في سنة 470 قدم الامام نيسابور ليدرس على يد امام الحرمين ايجاد المعالي الجويني. وقد ظهرت بوادر النبوغ السريع على الغزالي فأظهر الجويني عناية خاصة به، فضلاً عن بعض طلابه فيذكر السبكي: " وكان امام الحرمين يصف تلامذته فيقول الغزالي البحر

المغدق (36 : 47/ 103). وصف الغزالي في حياة استاذه الجويني في كتابه المسمى بـ (المنخول) فقال له: "دفنتني وانا حي هلا صبرت حتى اموت" واراد القول بان: كتابك قد غطى على كتابي (47 : 9/ 169) ومنذ 484 هـ / 1091م اصبح الغزالي عميد مدرسة النظامين في بغداد، وبعد ان انتشر علمه في الآفاق، وبعد اربع سنوات قضاها في التدريس زهد في الدنيا، وآثر العزلة، ورجع الى البلد الحرام حاجاً وباحثاً عن الحقيقة ليتوجه الى الشام، واقام فيها نحواً من عشر سنين، وأخذ يجول في البلاد ليرجع الى بغداد، ثم عاد الى خراسان، ودرس بالمدرسة النظامية بنيسابور، ثم رجع إلى مدينة طوس، واتخذ الى جانب داره مدرسة للفقهاء وخانقا للصوفية وكانت وفاته بطوس في يوم الاثنين الرابع عشر جمادي الآخرة في سنة 505 للهجرة أي عام 1111 للميلاد (47 : 9/ 169) (24 : 4/ 216) (36 : 4/ 104)

ترك الامام الغزالي ثروة هائلة بقيت نبراساً يهتدي به طلاب العلم في المشرق والمغرب طيلة عصور امتدت منذ وفاته حتى يومنا هذا. ولم تنحصر ثروته العلمية بكثرة مؤلفاته التي قاربت الثلاثمائة مؤلف بين كتاب ورسالة (48 : 15)، بل بالمنهج العلمي الدقيق الهادي الرصين الذي استخدمه في تناوله الافكار ومعتقدات الفرق المختلفة، فضلاً عن تنوع انتاجه فقد كتب في الفقه بوصفه فقيهاً، وألف في علم الكلام بوصفه مصلحاً وداعياً للاصلاح، وقف ضد الجدل من اجل الجدل، والتكفير والتحريم بين الفرق الدينية، وكان حواره معهم محاولة لتجميعهم بدل تفرقهم، ولا سيما الامة آنذاك كانت معرضة للغزاة من الأوربيين الصليبيين، وهم على الابواب (250 : 24/ 274) وأشهر مؤلفات الغزالي هي: احياء علوم الدين، ومقاصد الفلاسفة، والمنقذ من الضلال، وتهافت الفلاسفة، والاقتصاد في الاعتقاد، ومعيار العلم، مشكاة الانوار، ورسالة ايها الولد المحب، والمقصد الاسني.

العوامل الثقافية:

شهد العصر الذي وجد فيه الغزالي حالة من الغليان والاضطراب في كل شيء، فقد تخلص الناس من البويهيين، اذ كانت نهاية حكمهم على يد السلطان السلجوقي طغرلبك عندما دخل بغداد، والقى القبض على الملك الرحيم ابو نصر خسرو في سنة 447هـ / 1055م (25 : 169) وانتقلت السلطة السياسية بين السلاجقة لأن الخليفة العباسي لا يملك من الحكم الا

الخطبة باسمه على المنابر، والى جانبه السلطان السلجوقي المسيطر على الحكم. وبهذا الصدد يذكر البيروني : " إن الذي بقي في ايدي خلفاء الدولة العباسية انما هو امر ديني اعتقادي لا ملك دنيوي، فالقائم الآن هو رئيس الإسلام لا ملك دنيوي" (13 : 132).

لقد نشطت في هذا العهد الدعوات الباطنية التي كانت تعمل على تقويض الخلافة العباسية من الداخل، وازداد خطر البيزنطيين من الخارج. ولكن السلطان الب ارسلان استطاع التصدي للحركات الباطنية بالمدارس النظامية التي أسسها الوزير السلجوقي نظام الملك (117 : 222) ومع ذلك استطاعت الباطنية ان تقتل السلطان الب ارسلان على يد يوسف الخوارزمي (2: 10/ 73).

وفي عهد السلطان السلجوقي ملك شاه اشتد عضد الحركة الاسماعيلة الباطنية بزعامة الحسن بن الصباح الذي استطاع في سنة 483 هـ / 1090 ان يحتل قلعة الموت قرب اصفهان، ويحاول القضاء على الخلافة العباسية والحاقها بالخلافة الفاطمية. وأتباع الحسن بن الصباح هم الذين اغتالوا نظام الملك سنة 485هـ / 1092م (3 : 144). ان الجو السياسي المضطرب والفتن والحروب الداخلية بين الطوائف المختلفة ولا سيما عام 488 هـ/ 1095 م وهو العام نفسه الذي اعتزل فيه الغزالي التدريس وهجر بغداد (2 : 9/45)، أثر في نفسية الامام الغزالي فلم يجد خلالها الا الرحيل والبحث عن الحقيقة لايجاد المنهج الصحيح، لكونه تربوياً ومعلماً عمل على ايجاد فلسفة دينية صوفية تربوية حاول بها تنشئة التوازن للشخصية الاسلامية واعادتها على وفق الميادين التي جاء بها القرآن الكريم والسنة النبوية.

الفلسفة العامة عند الإمام الغزالي:

أولاً: الوجود والمعرفة والطبيعة الإنسانية:

1. نظرته للوجود:

يقسم الغزالي الوجود في كتابه الاحياء الى اربع مراتب، وجعل الوجود في اللوح المحفوظ في الترتيب الاول، إذ يقول: "للعالم أربع درجات في الوجود وجود في اللوح المحفوظ، وهو سابق على وجوده الجسماني، ويتبعه وجوده الحقيقي، ثم وجوده الخيالي،

ثم وجوده العقلي " (47 : 8/1374) وفي كتابه مشكاة الانوار يقسم الغزالي الوجود على عالمين، عالم الملك الشهادة وعالم الملكوت، إذ يقول : " واعلم أن عالم الشهادة زيادة على عالم الملكوت كالقشرة فضلاً عن اللب، وكالصورة والقلب زيادة على الروح، وكالظلمة الى النور وكالسفل زيادة على العلو. ولذلك يسمى الملكوت العالم العلوي والعالم الروحاني والعالم النوراني. وفي مقابله العالم السفلي والجسماني والظلماني (52 : 13). وان الله هو سبب لوجود العالم وقد خلقه بارادته وقدرته، فيؤكد الغزالي " ان العالم حدث بارادة قديمة أقتضت وجوده في الوقت الذي وجد فيه، وان يستمر العدم الى الغاية التي استمر اليها، وان يبتدئ الوجود حيث ابتدأ (52 : 230). وان الله مريد للكائنات مدبر لها، فلا يجري في الكون قليل أو كثير، صغير أو كبير خير أو شرير، فارادة الله في نظر الغزالي شاملة للمخلوقات جميعها من انسان وحيوان ونبات وجماد، فلا شيء يعجزها أو يخرج على حكمها (240 : 39) وينكر الغزالي مبدأ السببية، اذ لا يعترف الا بالسببية التي ترجع الى ارادة واختيار تام ومعرفة شاملة، وهذه الصفات لا تصدق الا على الله، وإذا كانت الاسباب والمسببات الطبيعية لا تنطوي على تلازم واجب فإن ارتباط جميع حوادث الكون بالفاعل المريد ينقل السببية من المستوى الطبيعي الى المستوى الآلي (47 : 1/116).

2. نظريته في المعرفة:

عرف الغزالي المعرفة بأنها "العلم الذي لا يقبل الشك" (51 : 161) ويشبه المعرفة بحرارة النار فيقول: "إذا كان العلم كرؤية النار فالمعرفة كالاصطلاء بها" (51 : 62).

ولقد قسم الإمام طبيعة المعرفة على قسمين :

أ. معرفة النفس ومعرفة الله تعالى: يشترط الغزالي في معرفة الله تعالى معرفة الانسان لنفسه، ويذكر ذلك بقوله: " يجب على كل انسان ان يعرف نفسه لان معرفة النفس هي مفتاح معرفة الله تعالى، وذلك استناداً الى قول رسول الله عز وجل: "ومن عرف نفسه فقد عرف ربه" (50 : 13-14).

ب. معرفة الدنيا والآخرة: اكد الغزالي ان الدنيا والآخرة لا تختلفان بالنوع ولكن بالدرجة، فالدنيا قبل الموت والآخرة بعد الموت، فالموت يفصل بينهما، وفائدة الدنيا معرفة الله من طريق معرفة قدرة الله، ويقول الغزالي: " ولا يمكن رؤية الله ما لم

تفتح عيناه، ولا تتفتح عيناه ما لم يحصل له المعرفة بالله تعالى، ولا يحصل له معرفة صنع الله تعالى الا بالحواس " (50 : 24-25).

ويفسر الغزالي اصل الادراك عند الانسان من خلال تفسيره للآية الكريمة: ﴿ **اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَاةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ الْمِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِنْ شَجَرَةٍ مُبَارَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لَا شَرْقِيَّةٍ وَلَا غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَنْ يَشَاءُ** ﴾ (سورة النور آية 35).

ويقسم الغزالي الادراك العقلي وبشكل متدرج من الادنى الى الاعلى:

- فالمشكاة رمز للحواس تتلقى ما يفد اليها من انطباعات العالم المحيط بها.
- والزجاجة رمز للخيال، يحفظ ما توررده الحواس ليعرضه على العقل عند الحاجة.
- والمصباح يعني العقل ويدرك المعاني التي تجاوز حدود الحواس والخيال.
- والشجرة هي المبادئ الفكرية العامة، اي انها بمثابة القيم التي تقيس عليها الافكار والاعمال، ولذلك فهي تؤلف بين العلوم المختلفة في وحدة متصلة الاجزاء.
- واما الزيت فهو الروح القدسي، إذ هو الالهام يختص به الانبياء والاولياء، وفيه تتجلى لوائح الغيب (137 : 101).

3. نظريته في الطبيعة الانسانية:

وضح الغزالي الطبيعة الانسانية اذ حدد اربعة مسميات وهي القلب والروح والنفس والعقل، وميز هذه الالفاظ على أساس الوظيفة وليس على اساس طبيعتها لانها كلها لطيفة آمرية. لقد فرق بين النفس والروح، فالنفس هي الجوهر الذي جمع بين عالمين، عالم العقل، اي العالم الالهي وعالم الحس، اي العالم المادي. فالنفس اذن همزة وصل بين عالمين. اما الروح فهي البخار اللطيف الذي ينتشر في جميع انحاء الجسم ويكون سبباً في حياتها وحركتها (52 : 18) وبعبارة اخرى ان الغزالي ينظر الى مصطلحات النفس والقلب والروح على انها اسماء لشيء واحد، وهو جوهر الانسان. فاذا كانت الشهوات طابعه سمي نفسا، واذ كان الصفاء والترفع والانقياد لله صفته سمي روحاً، واذا كان يتقلب بين الطاعة

والمعصية سمي قلباً (292 : 101) فالقلب يشير الى عمق الافكار وأبعدها غوراً في طبيعة الانسان، والروح هي المرجع الاعلى للمعرفة والمسؤولة عن صفات الرؤية والكشف عندما يتحرر الانسان من كل شعور محسوس. والنفس ثلاثة احوال: مطمئنة، أو لوامة، أو امارة بالسوء. والعقل يدل على نوع الحركة والمستوى العقلي لتطور الانسان (222 : 62).

وقد ركز الغزالي طبيعة الانسان في القلب ولذلك حدد ثلاثة افعال وهي :

أ. الارادة: وهي قوة باعثة الى جانبين، جانب نافع مثل الشهوة وجانب ضار مثل الغضب.

ب. القدرة: وهي قوة الاعضاء عضلياً وليست قوة واستعداداً فحسب.

ج. الحواس: وهي القوة التي تدرك الاشياء وهي ظاهري مثل الحواس الخمس كالسمع والبصر والشم والذوق واللمس، وباطني وهي الحس المشترك والتخيل والتفكير والتذكير والحفظ. وان القدرة على المعرفة عند الانسان موجودة في القلب، والخبرة والمعرفة التي يكتسبها القلب يمكن ان تكمن بالعقل وحالة العقل في الانسان تتوقف على نوع العلاقة التي تقوم بين القلب والشهوة والغضب. ومثل العقل جميع علاقاته الحالية العقلية للروح في الجسد كما يمثل الاتجاه في نموها (233 : 126).

ثانياً: الوراثة والبيئة:

لقد ميز الغزالي الحيوان من الانسان لأن الحيوانات لديها دوافع غريزية في حين ان الانسان يكتسب الدوافع البيئية الاجتماعية. وتتمثل الغرائز عند الغزالي بالشهوة والغضب، اي الميل الى الطعام والميل الجنسي وانفعال الغضب.

وتستدعى الميول الفطرية وجود مجموعة من الميول والاستعدادات الغريزية المختلفة، واختلاف الناس فيما بينهم يعود الى اختلاف الاطراز المزاجية (السمات). يقول الغزالي: "اعلم ان الانسان قد اصطحب في خلقته وتركيبه اربع شوائب فلذلك اجتمع عليه اربعة انواع من الاصناف، وهي الصفات السبعية والبهيمية والشيطانية والربانية" (47 : 1356) وان السمات المحمودة والمذمومة في الانسان تعود الى هذه الاصول الاربعة، ولكن ذلك مجموع في القلب، ويجمعها الغزالي في مقولته " فكان المجموع في أهاب الانسان الخنزير والكلب

والشيطان والحكيم" (47 : 1356) والانسان يعيش هذه الادوار، فسلوكه متغير، اذ يتغير من حال الى اخرى على وفق الموقف، والتربية هي التي تعدل من سلوكه. ويقول الغزالي بهذا الصدد: " والحكيم الذي هو مثال العقل مأمور بأن يدفع كيد الشيطان ومكره بأن يكشف عن تلبيسه ببصيرته النافذة ونوره المشرق الواضح، وان يكسر شره هذا الخنزير بتسليط الكلب عليه، اذ بالغضب يكسر سورة الشهوة ويدفع ضراوة الكلب بتسليط الخنزير عليه ويحصل الكلب، فهو تحت سياسته، فان فعل ذلك وقصر عليه اعتدل الامر وظهر العدل في مملكة البدن وجرى الكل على الصراط المستقيم، وان عجز عن قدرها قهروه واستخدموه، فلا يزال في استنباط الحيل وتدقيق الفكر ليشبع الخنزير، ويرضي الكلب فيكون دائماً في عبادة كلب وخنزير، وهذه حال اكثر الناس مهما كان اكثر همتهم البطن والفرج ومنافسة الاعداء" (47 : 8/ 1357).

وبهذا فالغزالي يرى الناس مختلفين في مجاهدة هذه القوى وهم على ثلاثة فرق وهي (329 : 92):

1. من يغلبه الهوى فيملكه، ويستولي عليه وهو حال اكثر الناس.
2. من تكون حربه ومجاهدته لنفسه دائمة، وهي رتبة عليا لا يرتقي اليها سوى الصالحين الخيرين.
3. من يغلب هواه ويستولي عليه وهي رتبة الانبياء والاولياء.

يؤكد الغزالي على التربية الوراثية اذ يقول: " اعلم ان الطريقة في رياضة الصبيان من أهم الامور واوكدها، والصبي امانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائل الى كل ما يمال به اليه. فان عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه ابواه وكل معلم له ومؤدب. وان عود الشر واهمل اهمال البهائم، شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه، والوالي به، وقد قال الله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا قُوا أَنْفُسَكُمْ وَأَهْلِيكُمْ نَاراً ﴾ (سورة التحريم آية 6) ومهما كان الادب يصونه عن نار الدنيا فإنه يصونه عن نار الآخرة، وصيانته بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الاخلاق ويحفظه من قرناء السوء، ولا يعوده التنعم ولا يحبب اليه الزينة اسباب الرفاهية فيضيع عمره في طلبها اذا كبر، فيهلك هلاك الابد، بل ينبغي ان يراقبه من اول امره

فيستعمل في حضانته وارضاعه امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال، فإن اللبن الحاصل من الحرام لا بركة فيه، فاذا وقع عليه نشور الصبي انعجنت طينته من الخبيث فيميل طبعه الى ما يناسب الخبائث (47 : 8/ 1468) ولا يكتفي الغزالي بالاشارة إلى اثر البيئة والوراثة بل راح يؤكد دور الوراثة والبيئة من خلال الزوجة فيقول: "ان تكون نسيبة اعني ان تكون من اهل الدين والصلاح فانها سترعى بناتها وبنيها، فاذا لم تكن مؤدبة لم تحسن التأديب والتربية" (47 : 8/ 718).

ونتيجة لهذا التفاعل بين البيئة والوراثة يختلف الناس فيما بينهم في كثير من صفاتهم وسماتهم، فهم وإن تشابهوا في كثير من الخواص والصفات وذلك بحكم انتمائهم الى نوع انساني واحد، فإنهم يختلفون فيما بينهم في كثير من صفاتهم وسماتهم الشخصية نتيجة لاختلاف العوامل والمؤثرات الوراثية والبيئية التي يخضعون لتأثيرها منذ بداية تكوينهم، ثم تستمر في تأثيرها عليهم آخر حياتهم محدثة فروقاً بينهم في جوانب شخصياتهم المختلفة.

ثالثاً: الاختيار والجبر:

لما كان الامام الغزالي اشعريا (من الاشاعرة) فقد آمن بمبدأ الكسب، وهو "اثبات القدرتين على فعل واحد، والقول بمقدور منسوب الى قادرين فلا يبقى الا استبعاد توارد القدرتين على فعل واحد، وهذا انما يبعد اذا كان تعلق القدرتين على وجه واحد فإن اختلفت القدرتان اختلف وجه تعلقهما فتواردا التعلقين على شيء واحد غير محال"، (48 : 58) وقد فرق الغزالي بين الجبر والاختيار بين فعل الجماد وفعل الانسان وفعل الله، فقال: "فعل النار في الاوراق مثلاً جبر محض، وفعل الله تعالى اختيار محض وقع منزلة بين منزلتين، فإنه جبر على الاختيار، فطلب أهل الحق لهذا عبارة ثالثة لأنه لما كان فناً ثالثاً واتموا فيه كتاب الله تعالى فسموه كسباً وليس مناقضاً للجبر ولا للاختيار بل هو جامع بينهما عند فهمهما (47 : 3/ 3025).

ان الغزالي لم يجعل ارادة الانسان في اختيار الفعل الموافق بل جعلها قصيدة بالعلم. وهذا العلم لطف من الالطاف الالهية أو نور يقذفه الله في القلب، فإذا صح ذلك كانت الأفعال

المسماة اختيارية ناشئة عن اسباب زائدة على الذات، وكان الانسان في النهاية مجبوراً عليها. ولكن هذا لا يعني أن الانسان جبري على الاستسلام للارادة الالهية ليس تخليا عن الارادة الانسانية بعد تصحيح إتجاهها واستقامة سبيلها، وذلك بتكييفها على وفق مقتضيات الأدب والارادة الآلهية. فإذا قال السائل (لا اريد إلا ما يريد مشيراً بذلك الى الله عز وجل فليس ذلك انكاراً لإرادته، وقيل تنسيقاً لإرادته مع إرادة الله، ومعرفة الارادة الالهية على المستوى التكيفي تتحقق بمعرفة مواضع لرضاه سبحانه. فمفهوم الحرية عند الغزالي تعني في خلاصتها، لا تخلص في أي لون من الوان العبودية، في حين انه في ذلك الخضوع للرغبات النفسية مهما سعت الالون واحد وهو العبودية لله وحده. ويرى الغزالي ان الانسان بذلك قد وجد مبتغاه (329 : 97-98).

رابعاً: الخير والشر:

ان الطبيعة الانسانية محايدة ليست خيرة ولا شريرة في ذاتها وفي أصلها الخلقي، بل هي محايدة وفيها استعداد لأن تكون خيرة أو شريرة على حسب التربية وظروف البيئة. وهذا الوسط الاجتماعي له أثر كبير في تكوين الانسان في انصافه وتوجيهه. ويؤكد الغزالي هذا الاتجاه ويهتم بتربية الاطفال، فيقول: "من أوائل الامور هي التي ينبغي أن تراعى، فان الصبي بجوهره خلق قابلاً للخير والشر جميعاً، وانما أبواه يميلان به الى أحد الجانبين" (47 : 8/ 1472). ويرى الغزالي ان اخلاق الانسان تتغير بالتربية فيقول: "لو كانت الاخلاق لا تقبل التغيير، لبطلت الوصايا والمواعظ والتأديبات لما قال رسول الله ﷺ: "أحسنوا أخلاقكم وكيف نفكر هذا في حق الادمي، وتغيير خلق البهيمة ممكن، إذا ينقل البازي في الاستيحاش الى الأنس، والكلب من شره الأكل الى التأدب والامساك والتخلية، والفرس من الجماح الى السلاسة والانقياد، وكل ذلك نفير للاخلاق" (47 : 8/ 1439). وهكذا يرى الغزالي الاخلاق سواء الخيرة منها او الشريرة ناتجة عن تفاعل دوافعه وميوله الفطرية مع المحيط البيئي الذي يعيش فيه، وصفاته الخلقية تتوقف على قوة دوافعه واعتدالها، ومهمة التربية هو توجيه الانسان نحو الخير والابتعاد عن الشر (247 : 26).

خامسا: الفرد والمجتمع :

نظر الغزالي للانسان نظرة كلية من خلال نظرته الى الجماعة، ولذلك أجّل التطرق إلى هذا الموضوع إلى كتابه الاحياء وموضوع سماه الألفة والأخوة، وعرف الالفة بأنها "ثمرة حسن الخلق، والتفرقة ثمرة سوء الخلق، فحسن الخلق يوجب التحاب والتألف والتوافق، وسوء الخلق يثمر التباغض والتحاسد والتدابر" (47 : 5/ 931). وان الانسان كائن اجتماعي بالطبع، ويوضح الغزالي ذلك فيقول : "ان الصحبة تنقسم الى ما يقع بالاتفاق كالصحبة بسبب الجوار، أو بسبب الاجتماع في المكتب أو في المدرسة، أو في السوق أو على باب السلطان أو في الاسفار أو الى ما ينشأ اختياراً وبقصد" (47 : 5/ 931).

سادساً : النوع (الذكر والانثى) :

لا يفرق الغزالي بين الذكر والانثى، فيعترف بالقيمة الانسانية للمرأة ويؤكد كل حقوقها التي تقتضيها الطبيعة الانسانية. فالقيمة الانسانية لاختلاف الذكر والانثى في تحمل المسؤوليات لا تتعارض مع الفارق الطبيعي بين الرجل والمرأة، لأن هذا الفارق له دلالة، فهو أولاً آية من آيات الخلق الالهي، ومظهر من مظاهر قدرة الله في عملية الخلق. ويشير القرآن الكريم إلى ذلك : ﴿**وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى • وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى • وَمَا خَلَقَ الذَّكَرَ وَالْأُنثَى • إِنَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّى**﴾ (سورة الليل آية1-4) ، ويقول سبحانه وتعالى : ﴿**وَمِن كُلِّ شَيْءٍ خَلَقْنَا زَوْجَيْنِ لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ**﴾ (سورة الذاريات آية 49) ، وبخصوص المرأة يورد الغزالي أحاديث للرسولﷺ : "أكمل المؤمنين إيماناً أحسنهم أخلاقاً وألطفهم بأهله" (11 : 2/ 250) وقال الرسولﷺ : "من كان له ابنة فأدبها فأحسن تأديبها وغذاها فأحسن غذاءها واسبغ عليها في النعمة التي أسبغ الله عليه كانت له ميمنة وميسرة من النار الى الجنة " (11 : 4/ 85).

وتختلف المرأة عن الرجل بوظيفتها وليس بنوعها، اذ إن العمل الذي يصلح للرجل لا يصلح للمرأة، فالرجل أوتي بسطة في الجسم وقوة في البنيان لأن وظيفته تقتضي ذلك، وكانت المرأة دونه لأن وظيفتها تغاير وظيفته، فالمرأة تتعرض لأعباء الحمل والرضاعة وغيرهما، لذلك جعل الغزالي للمرأة كياناً خاصاً بها، ويضع لها شروطاً عند اختيارها زوجة فيقول : "ينبغي أن تكون المرأة دون الرجل بأربع وإلآ استحقرته بالسن والطول والمال والحسب وأن تكون فوقه بأربع الجمال والأدب والورع والخلق" (47 : 8/ 1525).

مفهوم التربية والأهداف التربوية العامة:

أ. مفهوم التربية:

إن مفهوم التربية عند الغزالي يتفق مع الهدف الاسمى الذي جاهد للوصول اليه، ولذلك عرف التربية بأنها "تهذيب لنفوس الناس في الاخلاق المذمومة والمهلكة، وإرشادهم الى الاخلاق المحمودة المسعدة" (47 : 23/1) ويشبه التربية بعمل الفلاح قائلاً: "ومعنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الاجنبية من الزرع ليحسن نباته ويكمل رعيه (49 : 76). ويرى الغزالي أن التربية الاسلامية تبلغ بالانسان درجة الكمال، إذ يقول : "اعلم أن المقصود من المجاهدة والرياضة بالاعمال الصالحة تكمل النفس وتزكيها وتصفيها لتهذيب اخلاقها" (53 : 198).

ويرى الامام ان السن المناسبة للتغير بالتربية وتشكيل الخلق هي مرحلة الطفولة، اذ تصير للتربية آثار محسوسة تبقى مهما طال الزمن فيقول : "اعلم أن الطريق في رياضة الصبيان من أهم الامور واوكدها، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة، وهو قابل لكل ما نقش ومائلا الى كل ما يمال به اليه فان عوده الخير وعلمه نشأ عليه، وان عود الشر وأهمل اهمال البهائم هلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له" (47 : 8/ 1468).

لقد رسم الغزالي هدفه التربوي على وفق فلسفته، لنظرته للحياة وما فيها من قيم، ثم وضع المنهج العلمي الذي رآه مناسباً لتحقيق هدفه وغرضه من التربية فصنف العلوم وقسمها وأعطاها قيمتها وبين فوائدها للمتعلم. وقد رسم الغزالي طريقة التدريس وقسم العلم على قسمين: علم المعاملة وعلم المكاشفة، ويؤكد ان العلم الذي يتصدر الاحياء هو علم المعاملة فقط، لأن علم المكاشفة لا يتعلمه إلا الصديقين ويكون التكلم به بالايحاء والرموز لان افهام الخلق قاصرة عن فهمه (200 : 25).

إنّ الهدف العام الشامل عند الغزالي هو التقرب الى الله والوصول الى الكمال الانساني، ولذلك نقض الغزالي مبدأ تعلم العلم لذاته كما يسميه العلم المجرد فيقول : "ويتقن ان العلم المجرد لا يأخذ باليد" (49 : 57)، ويرى ان التربية الخلقية ترتقي بالنفس الانسانية لتتصل

بخالقها سبحانه وتعالى مصدر الكمال ويتم ذلك بارتقائها مجال الحس والتفكير، ثم الى مجال الكشف الذي تطل به عالم الغيب فتتطلع الى الحقيقة، وتصل الى اقصى رتب الكمال الانساني باقترابها من الخالق سبحانه وتعالى. ومرتبة الكمال الانساني تتم من طريق عملية التزكية التي تستهدف الارتقاء في مستوى الخضوع للشهوات والاهواء الى مقام العبودية لله (329 : 132).

ب. الأهداف التربوية السلوكية العامة:

1. التوحيد والوجود : لقد جاء الاسلام باسمى عقيدة في الاله الواحد، صححت فكرة العقائد الدينية واتمتها، وصححت فكرة الفلسفة النظرية وقومتها.
2. تنظيم المجتمع : اساس المجتمع السليم اقرار مبادئ الاخوة والتعاون والمساواة والمشاركة القائمة على ممارسة الحقوق والواجبات.
3. الهدف الانساني : ان التربية في جوهرها عملية انسانية، وان الاسلام رسالة موجهة للناس اجمعين ذكوراً واناثاً على تعدد اجناسهم ولغاتهم والوانهم وازماتهم، فالمساواة هي الاساس.
4. توجيه طاقات الامة توجيها سليماً : يرى الغزالي ان تعمل التربية الخلقية على ترقية النفس الانسانية نحو الكمال سواء أكان في مجال الفكر أم في مجال السلوك، وفي هذا حفظ لطاقات النفس الانسانية وتوجيهها لتؤدي وظائفها بشكل مناسب (53 : 218).
5. تحقيق العلم هدفاً تربوياً : نادى الامام باقتران العلم والممارسة الهادفة المنتجة النافعة للجماعة، فالتربية هي اخراج الاخلاق السيئة وغرس الاخلاق الحسنة.
6. الجندية الدائمة : يرى الغزالي ان اعداد النفس وتزكية القلب تهدف الى أن يصبح الفرد اهلاً لحمل الرسالة الاصلاحية، والعمل المتواصل لنيل رضا الله سبحانه وتعالى فهو يعد العابد لا منفعة منه ان لم يشارك الناس اعمالهم ويجاهدون في سبيل الله من اجلهم (179 : 167)، وركز الغزالي على صفات الجندية من خلال التربية الخلقية، اذ

يرى ضرورة تعويد الطفل على الخشونة في المفرش والملبس والمطعم، وان يعود المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل (236 : 677).

7. الاستقلالية : يؤمن الغزالي بالاستقلالية في التربية واتخاذ المواقف الايجابية بغض النظر عن موافقة الرأي العام، وفي هذا يقول الغزالي: "واياك ان تنظر الى أهل عصرك، فانك ان تطلع اكثر من في الارض يضلوك عن سبيل الله" (49 : 53).

مكونات العملية التربوية:

المكون الأول : المنهج الدراسي:

1. البدء بتعليم القرآن: وفيه يتم تعلم العلوم القرآنية الاخرى مثل التفسير والناسخ والمنسوخ، والمفصول، والموصول، والمحكم والمتشابه (47 : 1/ 27).
2. تعلم السنة: والسنة في العلوم الشرعية المستفادة من الانبياء، ولا يرشد العقل اليها كما يرشد الى الحسب والطب، ولا السماع مثلما هو الأمر في اللغة (47 : 1/ 28).
3. الاشتغال بالفروع: يجبر الغزالي الاشتغال بالفروع لمذهب معين بلا نظر في الاخلاق، وذلك ليكون عمل الطالب مطابقاً لعلمه.
4. اصول الفقه: يقرر الغزالي تعلم العلوم حدوداً ومقاديرَ اذ يقول: "لا تستغرق كامل عمرك في فن واحد منها طلباً للاستقصاء، فان العلم كثير والعمر قصير" (47:1/ 39).

ولذلك قرر الغزالي تعلم ما يأتي :

أ. اللغة.

ب. التفسير.

ج. الحديث.

د. حفظ اسماء الرجال.

هـ. الفقه.

و. علم الكلام.

المكون الثاني: أساليب التدريس:

تختلف أساليب التدريس عند الامام الغزالي فلكل مرحلة من مراحل العمر اسلوب، فالتربية لديه مستمرة من المهد الى اللحد.

1- **مرحلة الطفولة** : ويضع الغزالي قواعد عامة لتربية الطفل وهي :

أ. حسن المراقبة.

ب. الاعتدال.

2- **مرحلة الصبيان (مرحلة الكتّاب)** : ويتم على مراحل :

أ. الحفظ او التلقين.

ب. الفهم.

ج. الاعتقاد والتصديق.

د. اشغال اوقات الفراغ.

هـ. تقديم النصح والتوجيه واللعب.

3- **مرحلة الفتيان** : وهي طرق متعددة :

أ. الطريقة المباشرة.

ب. الطريقة غير المباشرة.

ج. التوسع على المتعلم في طلب العلوم.

د. مراعاة القدرات الفردية للمتعلم.

هـ. الحوار والمناظرة.

و. الرحلة.

ز. الخلوة.

ح. التفكر.

المكون الثالث : المعلم :

ومن وظائف المعلم :

1. الشفقة على المتعلمين .
2. ان يكون تعليمهم بدون مقابل .
3. أن لا يدخر نصح المتعلم شيئاً .
4. زجر المتعلم بطريق التصريف ما امكن .
5. ان لا يفرض على الطالب اتجاه المعلم وميله .
6. ان يتعامل مع المتعلم على قدر فهمه .
7. التعامل مع التعليم بجلاء ووضوح .
8. ان يكون المعلم عاملاً لعلمه .

المكون الرابع : المتعلم:

ومن آداب المتعلم :

1. تقديم طهارة النفس على رذائل الاخلاق ومذموم الصفات .
2. التقليل ما امكن من الاشتغال بالدنيا .
3. ان لا يتكبر على العلم ولا يتأخر على المعلم .
4. على المبتدئ ان لا يخوض أو يصغي الى اختلاف الناس .
5. ان لا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة ولا نوعاً من انواعها الا وينظر فيه .
6. ان لا يخوض في فن دفعة واحدة ويراعي الترتيب ويبتدئ بالاهم .
7. ان لا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله .
8. ان يعرف السبب الذي به يدرك اشرف العلوم .
9. ان يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة .
10. ان يعلم نسبة العلوم الى المقصد .

وحصر الغزالي (الفوائد) التي يجنيها الطالب من حصوله على العلم و المعرفة بما يأتي :

الفائدة الأولى : يبقى العلم و المعرفة إلى ما بعد الموت . . . افضل محبوب المرء ما يدخل في قبره ويؤنسه فيه ، فيما وجدت إلا الاعمال الصالحة فاخذتها محبوبا لي لتكون سراجاً في قبري وتؤنسني فيه ولا تتركني فريداً .

الفائدة الثانية : " اني رأيت ان الخلق يعتقدون اهواءهم ويبادرون الى مرادات انفسهم فتأملت قوله تعالى : **﴿وَأَمَّا مَنْ خَافَ مَقَامَ رَبِّهِ وَنَهَى النَّفْسَ عَنِ الْهَوَى ۞ فَإِنَّ الْجَنَّةَ هِيَ الْمَأْوَى﴾** (سورة النازعات آية 40–41) وتيقنت ان القرآن حق صادق فبادرت الى خلاف نفسي وتشمرت بمجاهدتها وما متعتها بهواها حتى ارتضت بطاعة الله وانقادت .

الفائدة الثالثة : " اني رأيت كل واحد من الناس يسعى في جمع حطام الدنيا ثم يمسكه قابضاً يده عليه ، فتأملت في قوله تعالى : **﴿مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ﴾** (سورة النحل آية 69) فبذلت محصولي من الدنيا لوجه الله تعالى ففرقته بين المساكين ليكون ذخراً لي عند الله تعالى " .

الفائدة الرابعة : " اني رأيت بعض الخلق يظن أنّ شرفه وعزه في كثرة الاقوام والعشائر فأعتز بهم ، وزعم آخرون انه في ثروة الاموال وكثرة الاولاد فافتخروا بها . وحسب بعضهم أن العزّة والشرف في غصب اموال الناس وظلمهم وسفك دمائهم . واعتقدت طائفة انه في اتلاف المال واسرافه وتبذيره .

فتأملت قوله تعالى : **﴿ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ﴾** (سورة الحجرات آية 13) فأخذت التقوى ، واعتقدت ان القرآن حق صادق وظنهم وحسبانهم كله باطل زائل .

الفائدة الخامسة : " اني رأيت الناس يذم بعضهم بعضا ويغتاب بعضهم بعضا ، فوجدت اصل ذلك من الحسد في المال والجاه والعلم فتأملت قوله تعالى : **﴿ نَحْنُ قَسَمْنَا بَيْنَهُمْ مَعِيشَتَهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا ﴾** (سورة الزخرف آية 32) فعلمت ان القسمة كانت من الله تعالى في الازل ، فما حسدت احدا ورضيت بقسمة الله تعالى .

الفائدة السادسة : " اني رأيت الناس يعادي بعضهم بعضا لغرض وسبب فتأملت قوله تعالى : **﴿ إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمْ عَدُوٌّ فَاتَّخِذُوهُ عَدُوًّا﴾** (سورة فاطر آية 6) فعلمت انه لا يجوز عداوة احد غير الشيطان .

الفائدة السابعة : " اني رأيت كل واحد يسعى بجد ويجتهد بمبالغة لطلب القوت والمعاش بحيث يقع به في شبه حرام ويذل نفسه وينقص قدره ، فتأملت قوله تعالى : **﴿وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا﴾** (سورة هود آية 6) فعلمت ان رزقي على الله تعالى وقد ضمنه فاشتغلت بعبادته ، وقطعت طمعي عمن سواه .

الفائدة الثامنه : "اني رأيت الناس كل واحد معتمد على شيء مخلوق بعضهم على الدينار والدرهم، وبعضهم على المال والملك وبعضهم على الحرفة والصناعة ، وبعضهم على مخلوق مثله فتأملت قوله تعالى : **﴿وَمَنْ يَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ فَهُوَ حَسْبُهُ إِنَّ اللَّهَ بَالِغُ أَمْرِهِ قَدْ جَعَلَ اللَّهُ لِكُلِّ شَيْءٍ قَدْراً﴾** (سورة الطلاق آية 3) فتوكلت على الله تعالى فهو حسبي ونعم الوكيل (49 : 123-127)(326 : 123) .

النموذج الثالث: ابن رشد:

نسبه ومولده:

هو ابو الوليد محمد بن احمد بن ابي الوليد محمد بن احمد بن رشد ، ويكنى بابي الوليد (63 : 2/ 577) ويكنى بقاضي الجماعة (قاضي الجماعة كبير القضاة مصطلح ظهر بالاندلس فيه صاحبه الى جانب خطته قاضي النظر في الاجناس والمواريث ، وله سلطة الاشراف على العدول يؤم الناس في الجمعة والعيدين ، وهذه الوظيفة خاصة بقرطبة وحدها) (209 : 146) ويكنى بابي الوليد الفيلسوف (1 : 2/ 577) ويكنى الوليد الحفيد الغرناطي (61 : 1/ 104) ويكنى بأبي الوليد الاصغر (38 : 1/ 104) ، ويكنى بالحكيم (59 : 242) وقد عرف ابن رشد أيضاً بالحفيد، ولد في قرطبة عام(520 هـ / 1126م) وتوفي في مراكش سنة (595 هـ) مساء الخميس 9 صفر المصادف 3 كانون الاول عام (1198م) (281 : 115) .

لقد اشتهر ابن رشد في العصور الوسطى باسم (Averroes) عاش في الحروب الصليبية التي امتدت من (489 هـ - 688 هـ) ، وعاش في عهد دولتي المرابطين والموحدين . وينتمي الى اسرة تعد من اعرق الاسر الاندلسية ، اذ كانت تتمتع بتقدير عظيم في القضاء ، فكان جده ابو الوليد قاضي قرطبة فقيهاً مشهوراً في المذهب المالكي .

وصف ابن الآبار ابن رشد قائلاً: "كان فقيهاً عالماً حافظاً للفقه بصيراً بأقوالهم نافذاً في علم الفرائض والاصول من أهل الرياسة والعلم والبراعة والفهم مع الدين والفضل والوقار، وتقلد القضاء بقرطبة وسار فيه بأحسن وأقومها طريقة، ثم استعفى فاعفي، ونشر كتبه وتواليفه ومسائله وتصانيفه، وكان الناس يلجؤون اليه ويعتمدون في مهماتهم عليه. (1 : 2/ 577) اما والده احمد (487-563 هـ) (1094-1167م) فكانت سيرته على منوال سيرة أبيه، اذ شغل منصب قاضي قرطبة، ولم تغمض عيناه حتى رأى ابنه (ابن رشد الحفيد) قد نبغ نجمه وذاعت شهرته وتقلد المكانة السامية التي كان يشغلها الاب والجد، وقد نشأ ابن رشد الحفيد في هذه البيئة الزاخرة بالعلوم والفضل فدرس ما يدرسه ابناء زمانه من اللغة والادب والاصول وعلم الكلام، ولا شك ان هذه المكانة العلمية الرفيعة التي كان يشغلها كل من الجد والوالد كان لها اثرها العميق وطابعها الواضح في شخصية ابن رشد (الحفيد) وتكوينه العلمي والثقافي. ولذلك ليس بالمستغرب ان تأتي حياة ابن رشد على المنوال نفسه الذي توالى في تلك الاسرة التليدة الشرف، فقد سلك بطبعه تربية أسرته وتاريخها العلمي والديني مسلك ابيه وجده فنشأ نشأة دينية خالصة (94 : 8).

شيوخه:

كان ابن رشد جاداً في حياته العلمية لذلك قال ابن الابار: "وعني بالعلم من صغرة الى كبره حتى حكى عنه انه لم يدع النظر والقراءة منذ عقل الا ليلة وفاة ابيه وليلة زواجه. وانه اشتهر في ما صنف وقيد والف وهذب واختصر نحو من عشرة آلاف ورقة ومال الى علوم الاوائل فكانت له فيها الامامة دون اهل عصره" (1 : 577).

درس ابن رشد الفقه على مذهب الامام مالك، وروي الحديث عن أبيه بن قاسم ومن ابرز شيوخه في العربية ابو بكر بن سمحوت وابو جعفر بن عبد العزيز، وقد الف كتاباً في اللغة العربية سماه (الضروري في النحو)، واهتم ايضاً بعلم الطب، وألف كتباً منها الكليات في الطب. اما عن الفلسفة فذهب قسم من الباحثين الى انه أخذها عن ابن باجة وابن طفيل.

أخلاقه:

هذه الاخلاق التي تمتع بها ابن رشد جعلته محط أنظار الموحدين في المغرب الذين كانوا يطمحون الى عملية تجديد الجوانب من حياة المجتمع العربي الاسلامي في المغرب وفي

مقدمتها العلم والتعليم. ولذلك دعا الخليفة عبد المؤمن الموحدي ابن رشد سنة 548 هـ / 1153 الى مراكش بعد أن أخذ بنصيحة ابن طفيل.

تلاميذه وأثره الثقافي :

كان لابن رشد مجلس علم يتحلق حوله طلاب المعرفة من كل مكان وتلمذ ابن رشد على بر والده أبي القسام على يده أولاد ومنهم أبو محمد عبد الله. وقد ذكره ابن أبي أصيبعة قائلاً: "ابو محمد بن رشد هو ابو محمد بن عبد الله بن أبي الوليد محمد بن احمد بن محمد بن رشد فاضل في صناعة الطب عالم بها مشكور في أفعالها. أما أشهر تلاميذه فهو ابو الحجاج يوسف بن طملوس (560 –620 هـ) صاحب كتاب المدخل لصناعة المنطق، ومن تلاميذه ايضاً ابو عبد الله محمد بن سحنون (8 : 337).

اولاً : مؤلفاته في الفلسفة والعلوم الالهية :

1. تفسير ما بعد الطبيعة (نشره الأب موريس بوييج/ بيروت 1938).
2. تعليق على برهان الحكم.
3. تلخيص شرح ابي نصر (الفارابي).
4. تلخيص كتاب نيقولاس.
5. تلخيص كتاب ارسطو في المنطق.
6. تلخيص كتاب الاخلاق.
7. تلخيص كتاب البرهان.

ثانياً : في الطب :

1. تلخيص الاعضاء.
2. تلخيص اول كتاب الادوية المفرد لجالينوس.
3. تلخيص كتاب المزاج لجالينوس.
4. كتاب الحميات.

5. مقالة في المزاج.
6. كتاب الكليات.

ثالثاً : مصنفات فقهية وكلامية :

1. كتاب التحصيل.
2. كتاب المقدمات.
3. كتاب مناهج الادلة.
4. مختصر كتاب المستصفى للغزالي.

رابعاً : مصنفاته في اللغة العربية :

1. الضروري في النحو.
2. كلام عن الكلمة والاسم المشتق.
3. الشرح الصغير للفصاحة والشعر.

العوامل المؤثرة في شخصية ابن رشد :

عندما توفي يوسف بن تاشفين سنة 500 هـ / 1156م تولى الامر من بعده ابنه علي بن يوسف الذي حاول اقتفاء سيرة والده في المحافظة على إرثه الضخم، ومواصلة الدفاع عن الاندلس ورد الاخطار عنها، غير انه لم يكن قائداً عسكرياً كأبيه، بل كان يميل الى الورع والزهد (270 : 28). ويعد في الزهد المتبتلين اقرب منه الى ان يعد في الملوك المتغلبين، واشتد إيثاره لاهل الفقه والدين، وكان لا يقطع أمراً في جميع مملكته بلا مشاورة الفقهاء، فكان اذا ولى احداً من قضاياه كان في ما يعهد اليه الا يقطع ولا يثبت حكماً (لا يصدر حكماً) في صغير من الامور ولا كبير الا بمحضر اربعة من الفقهاء، فبلغ الفقهاء في ايامه مبلغاً عظيماً لم يبلغ مثله في الصدر الاول من فتح الاندلس. ولم يزل الفقهاء على ذلك فكثرت لذلك أموالهم واتسعت مكاسبهم، ولم يزل يقرب من أمير المسلمين ويحظى عنده إلا من علم

الفروع ويحيي فروع مذهب مالك، فانتشرت في ذلك الزمان كتب المذهب المالكي وتحمل بمقتضاها ونبذ ما سواها. وكثر ذلك حتى نسي النظر في كتاب الله وحديث الرسول (وكان على رأس الفقهاء في هذا العصر أسرتان هما بنو حمدين وبنو رشد في حين كان بنو حمدين طموحين سياسياً ميالين الى ترجمة مكانتها العلمية والاجتماعية الى نفوذ سياسي مباشر، كان بنو رشد أميل الى الوقوف عند حدود الواجهة العلمية والاجتماعية. ومن مظاهر الطموح السياسي لفقهاء بني حمدين الحملة الشرسة التي شنها كبيرهم أبو عبد الله محمد بن حمدين قاضي قضاة قرطبة على كتاب الاحياء للغزالي حين وصوله الى الأندلس. ومعلوم ان الغزالي كان يريد ان يجعل من كتابه احياء علوم الدين فقهاً للروح بعد تحرف الفقه الرسمي في الرسوم والشكليات، وصار الناس يتخذون من الفروع أصولاً، وخلا الميدان من العلماء المجتهدين. ولذلك ثار فقهاء قرطبة ضد كتاب الاحياء لشعورهم بأنه دعوة مباشرة الى الحد من نفوذهم والثورة عليهم، فأشتدوا ضده، وقاد الحملة أبو القاسم بن حمدين فأمنوا بتكفير من قرأ كتاب الاحياء واستصدروا من الأمير علي بن يوسف بن تاشفين أمراً باحراقه فجمعت نسخه وأشتعلت فيه النيران في قرطبة وغيرها من حواضر الأندلس والمغرب وكان ذلك عام 503 هـ / 1109م (59 : 276).

أما بنو رشد فبرز منهم ابن رشد الجد جد فيلسوفنا الذي تولى منصب قاضي قضاة قرطبة سنة 511 هـ / 1117م على عهد علي بن تاشفين الملك المرابطي، فسار فيه بأحسن سيرة وأقوم طريقة، وقد عرف بـ " الجلالة والفضل والذكاء والنبل والنزاهة والحلم والمعرفة والعلم " ، (59 : 177) فلم تكن له أية مطامع سياسية، اذ كان الى العلم اميل، فبدأ بتأليف كتابه البيان والتحصيل، وهو موسوعة فقهية في عدد من المجالات قبل توليه القضاء، فبقي مرتبطاً به الى ان طلب الاستعفاء سنة 515 هـ / 1121م لينقطع الى التأليف حتى توفي سنة 520 هـ / 1126م وهي السنة التي ولد فيها حفيده الفيلسوف ابن رشد (42 : 276).

فلسفته العامة :

امتاز ابن رشد من غيره من علماء عصره بمقدرته على النقد والبناء فتجد كثيرا من جوانب فكره وفلسفته يقصره على الجانب النقدي، مما يدل دلالة واضحة على انه صاحب رؤية

فلسفية نقدية متميزة تقوم في اساسها على الهدم والازالة قبل البناء، جاعلا من ذلك الهدم نوعا من التطهير الفكري والفلسفي. وقد شن قطيعة ابتسمولوجية(معرفية) مع كل من الفارابي وابن سينا كوّنت خلافا لما شاع وذاع، لم يعمل على التوفيق بين الدين والفلسفة كما فعل الفيلسوفان المشرقيان بل عمل بالعكس من ذلك على الفصل بينهما. لقد اثبت ابن رشد بآيات قرآنية واحاديث شريفة في اباحة النظر في الفلسفة وعلوم المنطق، لا بل أوجب النظر فيها، ثم يذهب الى وجوب استعانة العارف بمن تقدمه من العلماء.

آراء ابن رشد الفلسفية:

أولا: الوجود:

اذا تصفحنا اسباب الموجودات العامة وجدنا ان منها ما هو قريب بموجود موجود، ومنها ما هو بعيد عام مشترك بين سائر الموجودات، واول الاسباب الخاصة هي المادة والصورة القريبتين اللتين يحدث عنهما الموجود او يفسد اليهما. اما الاسباب المشتركة فأولهما المادة الاولى وهي السبب الاقصى للتحرك والانفعال، فالمحرك الاول وهو السبب الاقصى للتحريك والفعل، فضلاً عن هذين السببين الصورة والغاية وهما في الموجودات الطبيعة لا تتميزان الا بالاسم لان الغاية الاولى في الكون هي الصورة **(29 : 48)**.

إنّ الاشياء تحدث عن أسبابها القريبة او الخاصة لا البعيدة او العامة فلا يحدث الموجود عن الصورة. مفهوم الذات الالهية عند ابن رشد يمكن تلخيصها: " ان المبدأ الاول للوجود هو القوة التي تهيمن على هذا الوجود، وهيمنة القوانين التي تحفظ النظام وتفيده التراكيب والعلاقات الجدلية، وتشمله بالاحاطة التي هي العلم، فهو عقل الوجود وعلمه ونظامه ومحركه المتنزه عن المساواة، او عن اي شيء وصل الى تصوره عقل الانسان " **(276 : 25)** اما ادلته على وجود الذات الالهية فهي بعد ان يرفض ادلة اهل الظاهر والمتكلمين والمتصوفة وكان قد رفض من قبل أدلة الفلاسفة المشائين العرب لانها ليست شرعية في نظره، مع انها ليست منطقية تلزم المرء الحجة على النمو الذي تجد مثلاً في البراهين الرياضية. لذلك يقدم أدلته الفعلية التي تتفق تماماً مع ما جاء به الدين الاسلامي. يقول: " فاذا تقرر انه يجب بالشرع النظر في القياس الفعلي وانواعه كما يجب النظر في القياس الفقهي فبين أنه كان لم يتقدم

أحد ممن قبلنا يفحص عن القياس الفعلي وأنواعه انه يجب علينا ان نتبدى بالفحص عنه، وان يستعين فيه ذلك المتأخر بالمتقدم من تكمل المعرفة به فانه عسير او غير ممكن ان يقف واحد من الناس من تلقائه وابتدائه على جميع ما يحتاج اليه من ذلك، وانه يجب ان يستنبط جميع ما يحتاج اليه من معرفة انواع القياس الفقهي، بل معرفة القياس العقلي احرى بذلك، وان كان غير ناقد. فحص عن ذلك فبين انه يجب علينا ان نستعين على ما نحن بسبيله بما قاله من تقدمنا في ذلك، وسواء كان الغير مشاركا لنا او غير مشارك في العلة فان الآلية التي تصح بها التزكية ليس يعد في صحة التزكية بها كونها آلية المشارك لنا في العلة او غير مشاركة اذا كانت فيها شروط الصحة، واعني بغير المشارك من نظر في هذه الاشياء من القدماء قبل ماة الاسلام " (31 : 90-91).

ثانياً : المعرفة :

كل مفكر او فيلسوف يحاول ان يؤسس المعرفة من طريق النظر الفلسفي حتى يتسنى له بعد ذلك بناء صرحه الفلسفي. وفلسفة ابن رشد عقلية بالدرجة الاولى، ولذلك اهتم بالعقل ودرس بتمعن قدرته وحدوده، وما الاثر الذي يؤديه في نظرية المعرفة، ليتضح له بعد ذلك ان الفعل له الاثر الاول البارز، وان اثر الاحساس بداية اساسية لقيام العقل.

ويرى ابن رشد ان بداية المعرفة ترتبط اساسا بالتجربة الحسية، اذ بالحس ندرك الصور في مجيء شخصية، اي بوصفها متمثلة في مادة او هيولي. فنحن مثلا ندرك اللون الاحمر متمثلاً في الشيء الملون بهذا اللون، لكننا لا ندرك هذا اللون وحده بغير الشيء الملون. يقول ابن رشد : " وعلى ذلك فنحن لا نستطيع تخيل اللون مجرد عن العظم والشكل فضلاً عن جسمه، وبالجملة لا تقدر ان تتخيل المحسوسات مجردة عن الهيولي وانما ندركها في هيولي، وهي الجهة التي بها تشخصت " (27 : 70) وهكذا نشأ في نفوسنا عدة معان وصور للمحسوسات ترتبط بالاشياء المحسوسة التي نشأت عنها في نفوسنا تلك الصور دائماً، وذلك من طريق الاحساس والتخيل. ولان هذه الصور مرتبطة دائماً بموضوعات مادية كان ابن رشد يسميها بالصور الهيولانية. ولذلك فإن ما ينشأ في عقولنا من تصورات او معقولات انما يكون قد تَحصلَ أساساً عن طريق التجربة " التجربة انما تكون بالاحساس اولاً و التمثيل

ثانياً. واذا كان ذلك كذلك فهذه المعقولات اذاً مضطرة في وجودها الى الحس والتخيل، فهي ضرورة حادثة بحدوثها وفاسدة بفساد التخيل " (27 : 70) وبذلك يكون ابن رشد قد سبق الفلاسفة التجريبيين بجعل التجربة الحسية او الاحساس نقطة بدء طبيعية لتكوين المعقولات، وهو بذلك قد سبق كانت (Kant) الذي ذهب الى تحليل قوة العقل او قدراته الى القول ان الحسية او الاستنباط بمعنى قدرة الانسان عنده على الاحساس، الا ان الفرق بين الفيلسوفين يتلخص في ان ابن رشد عد الاحساس قوة من قوة النفس في حين عده (كانت) قوة من قوى العقل.

ثالثاً : الطبيعة الانسانية :

أدرك الفلاسفة المسلمون مكانة الانسان في الكون واثره في الحياة والوجود، فهو خليفة الله في الارض. ولذلك وجهوا اليه أهمية بالغة حتى وصفوه بأنه (انسان عين الوجود) ومن هنا انطلق ابن رشد في عد الانسان أشرف الموجودات التي في هذا الكون، والعالم يعلل ذلك قائلاً : " الانسان هو النظام بين الموجودات المحسوسة الناقصة التي تشوب فعلها أبداً القوة، وبين الموجودات الشريفة التي لا تشوب فعلها قوة اصلاً، وهي العقول المفارقة، ووجوب ان يكون كل ما في العالم اما هو من اجل الانسان اوخادم له، إذ كان الكمال الاول الذي كان بالقوة في الهيولي الاولى انما ظهر فيه " (27 : 124) ويقول ايضاً : " ان الانسان اشرف منه كثير من الموجودات، ومنها انه اذا كان كل موجود يظهر من امره انه لم يخلق عبثاً، وانه خلق الفعل مطلوب منه وهو ثمرة وجود (34 : 134).

ويضيف ابن رشد شيئاً عن أهمية الانسان فيقول : " واذا ظهر ان الانسان خلق من اجل افعال مقصودة به فظهر ايضاً ان هذه الافعال يجب ان تكون خاصة، لأنا نرى واحداً من الموجودات انما خلق من اجل الفعل الذي يوجد لا في غيره اعني الخاص به، واذا كان ذلك فيجب ان تكون غاية الانسان في افعاله التي تخصه من دون سائر الحيوان، وهذه افعال النفس الناطقة (34 : 134).

ويحدد ابن رشد متانة الانسان في الوجود اذ يقول : "ان اقرب موجود ها هنا في الرتبة من الاجرام السماوية هو الانسان، وهو كالمتوسط بين الموجود الازلي والكائن الفاسد.

فالانسان هو الواصلة الذي اتصل به الموجود والمحسوس بالموجود المعقول. ولذلك تم به الله هذا الوجود الذي لحقه النقصان لبعده عنه" (32 : 166).

أبعاد الطبيعة الإنسانية:

وهي عند ابن رشد (النفس، الروح، الجسم)، والبحث في النفس عند ابن رشد هي قسم من العلم الطبيعي لان العلم الطبيعي يبحث في الجسم من حيث هو مركب من مادة وصورة ونفس، هي صورة الجسد او هي كما قال الفلاسفة: "كمال اولي لجسم طبيعي آلي". ودليلنا على ذلك ان النفس لا تفعل ولا تنفعل الا بالجسد، وان احوالها لا تنفصل عن الهيولي الطبيعية. ولكن اذا ثبت ان اتصال النفس بالهيولي اتصال بالعرض، وان هناك أحوالاً للنفس منفصلة تمام الانفصال عن المادة الجسمانية وجب عند ذلك دراسة هذه الاحوال في علم ما بعد الطبيعة (103 : 124) ومعنى ذلك كله ان النفس تدرس في العلم الطبيعي من جهة كونها صورة للجسم، وتدرس في علم ما بعد الطبيعة من جهة كونها مقارنة. ولذلك يتساءل ابن رشد هل يمكن أن تفارق النفس الجسد ام لا ؟ فيجيب عن هذا السؤال بقوله : "ان المفارقة قد تنسب الى ما من شأنه ان يكون اتصاله بالهيولي اتصالاً بالعرض كالعقل. اما الصور الهيولانية فيستحيل تصور المفارقة فيها لان اتصالها بالمادة اتصال جوهري" (27 : 19) وقد سلك ابن رشد مسلك الفلاسفة الذين سبقوه فقال انه يجب التفرقة بين نفوس ثلاث هي النفس النباتية والنفس الحيوانية والنفس الانسانية، او العاقلة. اما النفسان الاوليان فليستا مفارقتين للبدن، ومعنى ذلك انهما منطبعتان فيه، ولا يمكن ان تنفصلا عنه بحال ما، لانهما توجدان بوجود النبات او الحيوان وتفنيان بفنائهما. اما النفس الانسانية فهي من جنس آخر، اذ عرفها قائلاً : "النفس هي ذات ليس بجسم، حية عالمة قادرة مريدة سمعية بصيرة متكلمة" (28 : 156) اما عن علاقة النفس بالجسد فقد استطاع ابن رشد التوفيق بين الفلسفتين اليونانية والاسلامية، اذ قال: إن النفس وان كانت صورة للبدن فإنها جوهر روحي قائم بذاته لا ينقسم باقسام الجسم، ولكنه رأى من جهة اخرى أنها لا تفيض من العقل الفاعل او واهب الصور وما كان يقول فلاسفة الاسلام قبله، وذلك لأن الله وحده هو الذي يخلق جميع الكائنات روحية أو مادية خلقاً مباشراً، أي بلا حاجة الى القول بانها تتوسط بينه وبين مخلوقاته (29 : 156).

رابعاً: الحرية والجبرية :

حاول ابن رشد ان يفند نظرية الكسب التي جاء بها الاشاعرة ومنهم الغزالي، فيقول ابن رشد: " وما الكسب الذي يقول به الاشاعرة فهي الجبرية بعينها، بأنهم لا يفرقون بين هذا الذي يسمونه كسباً بين الحركة الاضطرارية كرعشة اليد مثلاً الا تفرقة لفظية، والاختلاف في اللفظ لا يوجد الا حكماً في الذوات " (34 : 126) ثم يشير فيلسوفنا الى إيجاد طريق وسط حقيقة بين الجبر والاختيار، فإن وجود الاشياء عن ارادتنا ليس مستقلاً عن وجودها بالاسباب الخارجية، وهي من تقدير الله فوجب نسبتها الى كلا هذين القائمين : الارادة والاسباب الخارجية، اي الى الانسان من جهة والله من جهة اخرى.

خامساً : الفرد والمجتمع :

ينحو ابن رشد منحى ارسطو فيقول ان الانسان مدني بالطبع، " فلا يمكن لانسان واحد ان يحصل من هذه الفضائل على الفضيلة الخاصة التي ينفرد بها من غير ان يعاونه في ذلك أناس آخرون، أعني أن الانسان يحتاج في حصوله على فضيلته الى أناس غيره. ولذلك قيل بحق عن الانسان انه مدني بالطبع وليس يحتاج الى هذا التعاون في الكمالات الانسانية وحدها، بل ايضاً في جميع الاشياء الضرورية في حياة الانسان " (30 : 24-25).

سادساً: العدل والجور (الخير والشر) :

يرى ابن رشد ان الله يخلق الخير والشر جميعاً، لكنه يخلق الخير ويخلق الشر من اجل ما يترتب عليه من الخير فلم يكن بدا بحسب ما تقتضيه الحكمة من أمرين إما لا يخلق الانواع التي توجد فيها الشرور في الاقل والخير في الاكثر، فيعم الخير الاكثر مع الشر الاقل، وإما ان خلق هذه الانواع فيوجد فيها الخير الاكثر من الشر الاقل. ويتوصل ابن رشد الى نتيجة أن الخير هو المتغلب : " فقد بين من هذا القول كيف ينسب اليه الضلال مع العدل، ونفي الظلم، وانه انما ما خلق أسباب الضلال لأنه يوجد غالباً الهداية أكثر من الضلال، وذلك أن من الموجودات ما اعطى اسباب الهداية أسباباً يعرف فيها الضلال في الأقل، اذ لم يكن في وجودها اكثر من ذلك فكان التركيب وهذه حالة(الانسان)" (34 : 121).

سابعاً: النوع (الذكر والانثى) :

لقد اعترف ابن رشد بمكانة المرأة وأثرها في المجتمع قائلاً: "ان النساء من جهة انهن والرجال نوع واحد في الغاية الانسانية، فإنهن بالضرورة يشتركن واياهم فيها وان اختلف عنهن بعض الاختلاف، اعني ان الرجال اكثر كداً في الاعمال الانسانية من النساء، وان لم يكن من غير الممتنع ان تكون النساء اكثر حذقاً في بعض الاعمال كما يظن ذلك في فن الموسيقى العملية، ولذلك يقال ان الالحان تبلغ كمالها اذا أنشأها الرجال وعملتها النساء فان كان ذلك كذلك، وكان طبع النساء والرجال طبعاً واحداً في النوع وكان الطبع الواحد بالنوع انما يقصد به في المدينة العمل الواحد. فمن البين اذن ان النساء يقمن في هذه المدينة بالاعمال نفسها التي يقوم بها الرجال، الا انه بما انهن اضعف منهم فقد ينبغي ان يكلفن من الاعمال باقلها مشقة. وقد يتبين ذلك غاية البيان بالفحص، وذلك اذا نرى النساء يشاركن الرجال في الصنائع، الا انهن في أقل منهم قوة وإن كان معظم النساء أشد حذقاً من الرجال في بعض الصنائع كما في صناعة النسيج والخياطة وغيرها" (30 : 126).

الفكر التربوي عن ابن رشد:

أولاً: المنهج التربوي :

حاول ابن رشد وضع منهجه التربوي من خلال :

1. غرس الفضائل :

كيف تربي الحكمة والشجاعة والعدل والفقه وغيرها من الفضائل في نفوس الأطفال ثم تحافظ على هذه الفضائل وازالة الرذائل في النفوس الشريرة، بالاحرى تربية ضمير اخلاقي ؟

يقول ابن رشد ان هناك ثلاثة أمور في غرس الفضائل وهي :

أ. الوقوف على الشروط التي اذا وجدت في واحدة من هذه الفضائل مكنتها من أن تفعل، من ذلك أن يقال ما الشجاعة باطلاق ؟ فيقال : انها صفة تحصل في النفس تقع بين التهور والجبن، وهي ملكة بها يصير الانسان شجاعاً إذا يجب وبالمقدار الذي يجب والوقت الذي يجب.

ب . معرفة ترسيخ هذه الفضائل في نفوس الاحداث ليربوا عليها بالتدريج الى ان يبلغوا كمالهم، ثم إذا بلغوا كمالهم يتعرفون المحافظة عليها وكيف تزول الرذائل من النفوس الشريرة ؟ وبالجملة فالأمر هنا كالأمر في صناعة الطب . فكما ان الجزء الاخير منها يشتمل على ما به يعرف كيف تنشأ الاجسام على الصحة؟ وكيفية حفظها ؟ وكيف تُزال منها العلل اذا مرضت ؟

ج . ومعرفة أي من الفضائل التي اذا اجتمعت مع غيرها كان فعلها اكمل ؟ واي منها يعوق غيره ؟ فكما يعرف الطبيب الأمور التي إذا اجتمعت في الجسم حصل منها البرء وحفظ الصحة، فكذلك الآخر ها هنا، وهذا كله انما يوقف عليه لمعرفة غاية هذه الكمالات والقصد منها من جهة إنها جزء من المدينة . وإن حفظ صحة الاعضاء واعادة البرء اليها انما يوقف عليه في الاغلب لمعرفة نسبتها لسائر الاعضاء ومرتبتها منها (249 : 168) .

وثمة طريقان لتحصيل الفضائل جملة في نفوس اهل المدينة :

1- الطريق الأول : هو اقناعهم باستعمال الاقاويل الخطابية والشعرية، وهذا الطريق في تعليم العلوم النظرية خاص بالجمهور . أما الخاصة فتعليمهم العلوم النظرية يكون بالطرق اليقينية (البرهانية)، وانما خص افلاطون الجمهور بالطرق الخطابية الشعرية في تعلم الحكمة لانه ليس هناك في طريق غيرها إلا احد الأمرين، اما ان يتعلموها بالأقاويل البرهانية وهذا ممتنع في حقهم، واما ألا يتعلموها اصلاً وهذا ممكن (301 : 79-80) .

2- الطريق الثاني : وهو السبيل الذي يسلك مع المتمردين والاعداء، من أجل جعلهم يتحلون بالفضائل، وهوسبيل الاكراه والعقاب بالضرب . ويبين ان هذا الطريق لا يستعمل مع اهل المدينة الفاضلة، الا أن يكون ذلك للمتمردين، وهو فعل في التنشئة على المكان، اعني في الحرب وامتهانها . واما سائر الامم غير الخيرة التي لا تجرى افعالها على المجرى الانساني فلا سبيل الى تأديبها الا بهذه الطريقة، واعني إكراهها بالحرب على الاخذ بالفضائل (30 : 50) .

2. عقد الصلة بين الدين والفلسفة:

لقد انطلق ابن رشد في تصوره المنهجي الجديد للعلاقة بين الدين والفلسفة من مبدأ أساسي هو الفصل بين عالم الغيب والشهادة فصلاً جذرياً أساسه، لكل منهما طبيعته الخاصة التي تختلف جوهرياً عن طبيعة الآخر. ومن هنا كان الفصل في قضية منهجية واساسية هو تأكيد عدم دمج قضايا الدين وقضايا الفلسفة أو العكس، لأن عملية الدمج هذه غير ممكنة في نظره. ولذلك يرى أن للدين مبادئ واصولاً خاصة، وأن للفلسفة كذلك مبادئ واصولاً خاصة، الشيء الذي ينتج حتماً اختلاف البناء الديني عن البناء الفلسفي (269 : 132–133).

يتفق ابن رشد مع استاذه وصديقه ابن طفيل القائل بأن للدين والفلسفة نهاية واحدة هي معرفة الخير المطلق الا أن لهذه المعرفة طريقين: أحدهما طريق الفعل وهو طبيعي وصريح وواضح، والآخر طريق الوحي الذي جاء مصحوباً بالرموز والامثال. وإذا كان الانبياء والرسل قد اعتمدوا على الرموز الحسية في تبليغ رسالاتهم فمرد ذلك الى ان معظم الناس عاجزون عن ادراك الحقائق المجردة البعيدة عن الحس والخيال. واذا كان ثمة خلاف بين الظاهر والباطن امكن رفعه بطريق التأويل (103 : 457) وقد أدت محاولة ابن رشد (الفصل بين الدين والعقل) الى ايجاد مكونات أربعة وهي:

- المكون الاول (الانساني): وهذا المكون يؤكد انسانية الانسان وكرامته وأثره في تشكيل بيئته.
- المكون الثاني (الانسانية): الذي يؤكد أهمية الانفتاح على ثقافات وفلسفات العالم المختلفة واجراء الحوار معها، وهنا تبرز مفاهيم الاخاء والمساواة والتعاون من طريق هذه الدعوة على الانفتاح على ما عدا الام الاسبق بالطبع.
- المكون الثالث التسامح الفكري: وهذا المكون قريب جداً من مبدأ العلم الذي يؤكد ضرورة الاخذ بالعلم وأساليبه، وذلك من طريق المطالبة بالتسامح الفكري، فلا تعادي علماً من العلوم ولا تهجر كتاباً من الكتب ولا تتعصب لمذهب من المذاهب، ولا تأخذ العلم من اي واحد كان بغض النظر عن الزمان والمكان.
- المكون الرابع (الحوار والمناقشة): الترحيب بالاختلافات الفكرية والمعتقدية في وجهة من وجوه التعبير عن الحياة المتحضرة اللازمة لصلاح المجتمع الانساني (249 : 179–180).

ثانياً: الأساليب التربوية عند ابن رشد:

أ- طرق تعلم الأخلاق والتربية عند ابن رشد:

1. الموسيقى : تهذيب الفضائل وتحصيلها، ويعني بالموسيقى الاقاويل المحكية التي يرافقها اللحن، والتي يحل بها لاهل المدينة وتهذيبهم. والغرض من مرافقة اللحن بها ان تكون اقوى اثراً واكثر تحريكاً لنفوسهم لان صناعة الموسيقى كما قيل عنها خادمة لصناعة الشعر ومعبرة عن اغراضه.
2. الرياضة لاكساب الجسم وتربيته وفضيلته (الصحة): والموسيقى اسبق في الزمان لان قوة الفهم أسبق من قوة ترويض الجسم.
3. الاقاويل النظرية: اقاويل برهانية واقاويل جدلية وخطابية وشعرية والاقاويل الشعرية أخص الصبيان، فان كبروا كان منهم من يصلح لان يرتقي الى مرتبة اعلى من التعلم بهم ذلك الى أن يبرز من هو قادر بالطبع على تحصيل البرهانية، وهم الفلاسفة. اما الذين ليسوا بالطبع كذلك فيبقون في المرتبة التي لا يسمح لهم طبعهم بتجاوزها، أما بالاقاويل الجدلية واما بالطريقتين المشتركتين في تعليم الجمهور، وهي الاقاويل الخطابية والشعرية الا ان الشعرية اكثر شيوعاً واخص بالصبيان. اما الأقاويل النظرية فيختص بها على الاغلب نظر في العلم الالهي او نظر في ما يظن به في غاية البيان عند الانسان (30 : 86).
4. الاقاويل العملية: وهي ايضاً من الامور التي تبينت في هذا العلم والتمثيل والمحاكاة منه القريب البعيد ومنه الكاذب والصادق. فالكاذب كان يمثل صورة انسان بصورة ثور، وكذلك ينبغي ان يبعد منها التمثيل البعيد مبدأ الاستطاعة، أما التمثيل القريب فهو الذي ينبغي اللجوء اليه (30 : 17).
5. تجنب المحاكاة القبيحة: يقول ابن رشد: "لقد تبين في العلوم النظرية ان في التمثيل القبيح ما جرى مجرى العادة عند الناس، اذ يقولون ان الله هو علة الخير والشر معاً، في حين هو الخير المطلق لا يفعل الشر في أي وقت ولا هو علة له" (30 : 58).

6. عدم تمثيل السعادة بالذات الحسية : من التمثيل القبيح للسعادة في أنها جزاء على الافعال التي يتوصل بها عادة الى السعادة : وثواب على ترك الافعال التي لا تؤدي سبيلها الى السعادة وعدم الشقاء عقاباً على ترك الافعال الصالحة والاتيان بالافعال الطالحة، لان الفضائل الحاصلة من مثل هذا النوع من التمثيل هي اقرب الى ان تكون رذائل من ان تكون فضائل، لان العفيف يفهم انما يتجنب اللذات رجاء الحصول على لذات اعظم منها، ومثل ذلك الشجاع الذي يكون شجاعاً لأنه يرى الموت خيراً وانما لكونه يخشى اعظم منه (30 : 189).

ب. نصائح ابن رشد التربوية :

1. يجب ان نجنب الاطفال اشعار الغزل فلا يسمعونها.
2. ينبغي ان لا يستغرقوا في الضحك.
3. ينبغي ان يحث الحفظة على الصدق وان يحرصوا عليه.
4. لايحزن اصلا لوفاة قريب له كائن من كان هذا الفقيد محبوبا او صاحبا او نسيبا.
5. اجتناب الاقاويل المحركة الى اللذات.
6. الا يصغوا الى الاقاويل التي تحث على الكسب وجمع المال.

ج- اركان العملية التربوية عند ابن رشد:

1. تعامل ابن رشد على نحو عقلاني مع الانسان على صعيدين : الأول موضوعي والثاني اخلاقي. فعلى الصعيد الموضوعي فهم الانسان فهماً مثنوياً بعده جسداً وروحاً، ثم ثنائية اخرى وهي حواس ونفس، وهناك ازدواجية بين النفس والعقل، وحصر امكانيات المعرفة في العقل واتخاذ النفس مركباً الا ما يستطيع العقل ان يتعلمه.
2. أكد ابن رشد على الفروق الفردية، وذلك من خلال نظريته الاتصال بالعقل المستفاد والمنبثق. فاقصى درجات الكمال هو امكانية الاتصال بالعقل العام، اذ يختلف باختلاف الافراد ومرجعه ثلاث قوى : الاولى : قوة العقل الهيلولي الاصيل

وأساسها قوة الخيال، والثانية : كما في العقل بالملكة ويقتضي بذل جهوده في التفكير، الثالثة : الالهام وهو معونة ربانية تصدر من فضل الله.

3. ان نظرية ابن رشد تنطلق من :

أ. احترام خصائص الاسلوب العربي الإسلامي.

ب. مراعاة المستوى المعرفي ولذلك وجب مخاطبة الناس بحسب عقولهم (249 : 240).

4. التدرج في التعليم: أكد ابن رشد التدرج في التعليم، لذلك وضع منهجاً ابتدأ فيه بعلم الاعداد والحساب، وهو علم لا يستغنى عنه علم آخر ويمتزج بكل علم، ثم يبدأ بتعليمهم الهندسة، فعلم الفلك والموسيقى. وعند بلوغ السادسة عشر والسابعة عشر يقبلون على تعلم الفروسية حتى سن العشرين اذ ينبغي تعلم الفلسفة.

5. الاصرار على تعليم المرأة : اهتم ابن رشد بتعليم المرأة.

6. اهتم بطريقة القاء محاضراته : كانت دروسه تمتاز بالحيوية والنشاط، اذ كان يكثر من انشاد الشواهد من شعر ابي تمام والمتنبي، وكان يكثر من ايراد الحكايات والاخبار تنشيطاً للطلبة.

7. للعلم عنده خمس مراتب : أولها ان تنصت وتستمع فتفهم ما تسمع، وان تحفظ ما تفهم ثم ان تعلم ما تعلم، (33 : 30) ثم اخلاص النية لله تعالى في طلب العلم، (33 : 28) ثم الحث على طلب العلم، ثم الرحلة والانفاق في طلب العلم (33 : 31).

الفصل الرابع

الفلسفات التربوية العربية

المبحث الأول: نماذج من الفلسفات التربوية العربية.

النموذج الأول: ساطع الحصري.

النموذج الثاني: زكي نجيب محمود.

النموذج الثالث: عبدالغني النوري وعبد الغني عبود.

النموذج الرابع: محمد فاضل الجمالي.

النموذج الخامس: لطفي أحمد بركات.

النموذج السادس: عبدالله عبد الدايم.

النموذج اسابع: ماهر الجعبري وكفاح العسكري.

المبحث الثاني: مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية.

المبحث الأول

نماذج من الفلسفات التربوية العربية

النموذج الأول: ساطع الحصري:

الفكر التربوي العربي لدى ساطع الحصري (1880 -1968):

سيتناول الكاتب مفاهيم فلسفية عامة تناولها الحصري فيما ألف من كتب و ما نشره من مقالات لنتوصل من تحليل هذه المواقف الى فكره التربوي ، و أهم هذه المفاهيم هي :

1 – الجسم والروح والعقل .

2 – الخير والشر .

3 – الوراثة والبيئة .

4 – المرأة .

5 – الفرد والمجتمع .

6 – العلم والأخلاق .

7 – الانقلاب والانقلابية .

8 – الثورة والثورية .

9 – المعرفة والعلم .

10– الوطنية والقومية والأمة .

11– الأدب والثقافة والفن .

12– العروبة والإسلام .

13– التراث .

أولاً: الجسم، الروح، العقل :

يرى الحصري أن الإنسان "هو مخلوق عاقل اجتماعي مدني في الطبع، اكتسب اجتماعيته ومدنيته من وجوده وتفاعله مع الجماعة البشرية والبيئة التي ينتمي إليها في هذا العالم. وان لدى كل إنسان شيئاً من (حب النفس)، وآخر من (حب الغير)، وثالث من (الارتباط بالمجموع). واعتقد ان هذه المكونات هي ابرز الصفات الإنسانية" (162: 195-196).

والروح هي قوة فاعلة وعلة مؤثرة في الإنسان، لذلك كانت الحوادث النفسية (الباطنية الوجدانية) من اصعب الحوادث التي يمر بها الإنسان، و لا يمكن إدراكها بالحواس الخارجية. وان هذه الحوادث نشعر بجزء صغير منها، أما الجزء الأكبر من تلك الحوادث فتبقى خارجاً عن ساحة شعورنا لكنه يؤثر في النفس الإنسانية (163 : 84).

أما موقف الحصري من العقل فيتجلى في (مراحل متعددة)، هي مرحلة الطفولة التي تمتد حتى السنة السادسة، وهي من أهم مراحل حياة الإنسان واخطرها لأنها تشكل حياته العقلية والنفسية والسلوكية والخلقية والاجتماعية، ويتكون المزاج العقلي والسجية المعنوية التي تظهر في دور الكهولة (161 : 196).

ثانياً: الخير والشر :

يتفق الحصري في موقفه من الخير والشر مع الفلسفة البرجماتية، اذ يؤكد أن الخير والشر لا يعودان للوراثة بل هما من زرع البيئة (164 : 227).

وينظر الحصري إلى الطبيعة الإنسانية نظرة معتدلة، فهي ليست خيره وليست شريرة، بل يتحدد خيرها وشرها بتفاعلها مع البيئة، وبجنس المعايشة والمعاناة، وبمدى البصر بالأمور ومزاولة طريقة التفكير.

ثالثاً: الوراثة والبيئة :

يرى الحصري أن الإنسان مخلوق اجتماعي تؤثر فيه البيئة، ويؤثر فيها. فهو مدني بالطبع، إذ ان الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبدا (161 : 195) ولا ينكر اثر الوراثة في الطبيعة الإنسانية فيرى "أن لدى الاطفال مجموعة من الاستعدادات والميول الموروثة، فمنهم

لديهم قدرات نفسية وقدرات مادية موروثة، لذلك يوجد بين الأطفال فروق فردية وشخصية" (165 : 27-28).

ويتميز الحصري من كثير من المفكرين العرب بأنه جعل للبيئة الأثر في بناء الطبيعة الإنسانية وبناء الأمة، فهو يشير الى التنويع البيئي، ويشبهه بتنويع الأنسجة العضوية التي يتكون منها جسم الإنسان والكائنات الحية الأخرى. وان رقي الكائنات الحية يقاس بمدى أجهزتها وأنسجتها، فكلما تنوعت البيئة تطور الإنسان (102 : 143).

رابعاً: المرأة :

فيما يقف بموقف الحصري من المرأة موقف انسان عصري فكان يسخر من اؤلئك الذين ينظرون الى المرأة نظرة سلبية. ويعتقد ان المرأة نصف المجتمع، لهذا شجع على فتح مدارس للبنات في العراق، وخروج البنات في الاستعراضات الفنية والرياضية.

إن تعليم المرأة وإرساء قواعده يدين بالكثير لشيخ المربين (الحصري)، ويزداد الإعجاب بتلك الجهود إذ اطلعنا على الظروف التي كانت محيطة بالتعليم نفسه. وتصب مميزات الحصري وخططه في معين إدراكه لمرامي نجاح الأم، وتنبعث من وعيه القومي وإيمانه الروحي بالامة العربية. وبهذا يلتقي مع جمال الدين الأفغاني قائد الحركة الفكرية في الشرق الحديث، وتأكيده العمل على تعليم المرأة وتثقيفها. ولا غرابة في ان إيمانه بهذا الهدف يفوق الإيمان بالحياة على الرغم من جميع العوائق والمثبطات التي تقف أمامه في اغلب الأحيان. ومع ذلك فقد نجح في فتح مدارس الإناث، ولا سيما دار المعلمات التي كانت وما زالت تمد المدارس العراقية بحاجاتها من المعلمات (191 : 136-137).

خامساً: الفرد والمجتمع :

يؤكد الحصري في موقفه من الفرد والمجتمع على ترجيح المجتمع والمطالب الاجتماعية على الفرد، وذلك لان العرب ـ بوجه عام ـ أقوياء في الخصال الفردية وضعفاء في الخصال الاجتماعية. فيجب علينا ان نجعل أمر إزالة هذا الضعف من أهم المرامي في جهودنا التربوية (161 : 9).

ويرى الحصري ان كل فرد يجب أن يهب نفسه للامة إذا كان يريد لنفسه ولها البقاء. وفي هذا الصدد يضرب مثالا في محاضرة له عن انهيار فرنسا، اذ يقول: "المصالح الوطنية أحيانا تتطلب من الفرد ان يضحي بحريته. ان من لا يضحي بحريته الشخصية في سبيل حرية أمته، عندما تقتضي الحال قد يفقد حريته الشخصية مع حرية قومه ووطنه، وكل من لا يرضى أن يفني نفسه في أمته التي ينسب إليها في بعض الأحوال قد يضطر الى الفناء في أمة من الأمم الأجنبية التي قد تستولي على وطنه في يوم من الأيام، وعلى الدوام القومية والوطنية هما فوق كل الحريات وفوق كل الفرديات" (167 : 155-156).

إن الحصري يدعو الى موقف الفرد السليم وهو التضامن مع مجتمعه، وهذا التضامن ضمن إطار الأمة ومعها، أي دعوة الفرد الى الواجب الاسمى والتضحية بالنفس من اجل الأمة، أي من أجل الوحدة العربية نفسها. و هذا ما دعا اليه الكتاب المسلمون الى الامتثال للجماعة الدينية أي الى الإسلام بوصفه دينا والامة العربية بوصفها قومية. فموقفه في تفضيل المجتمع على الفرد جاء ردّ فعل على حالة التأخر التي تعاني منها الأمة العربية. يقول: "نحن نشعر بالتأخر العظيم والنواقص الكبيرة التي ابتليَ بها مجتمعنا الحالي، ولذلك نسعى وراء ايجاد مجتمع جديد يختلف عن مجتمعنا الحالي اختلافا كليا من جميع الوجوه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية" (167 : 157).

سادساً: العلم والأخلاق :

يعد الحصري العلاقة بين العلم والأخلاق علاقة متداخلة وقوية، وان كليهما ضروريان للحياة الاجتماعية، وان قوة الأمم وتقدمها لا تقاس بعظمة وسمو أخلاقها أو علومها على انفراد، وانما يقاس بمكانة الأخلاق والعلوم في ان واحد (308 : 136).

لقد فسر الحصري موضوع العلم والاخلاق وارجع قضيتهما الى (الفكر والعاطفة)، فيؤكد وجود علاقة قوية بين الفكر والعاطفة، ويشير الى الأفكار والخواطر، وهي كثيراً ما تثير الاشجان وتهيج العواطف، والعواطف والافكار تؤثر بعضها في البعض الآخر، والافكار والعواطف بدورها تؤثر في الاخلاق والسلوك وتوجههما. ويلخص ذلك بالعبارات الآتية التي تقرر رأي جميع المفكرين والباحثين في هذه الأمور: "ان العواطف تعمل عمل المحرك

الحقيقي في السلوك والدافع الأصلي في الإرادة، اما الأفكار فإنها لا تحرك الإرادة، وانما تنير لها الطريق والمسالك" (154 : 32).

ويقدم مثالا على ذلك، فالإنسان يشبه السفينة التجارية والعاطفة تشبه المكائن المحركة للسفينة، اما الفكر فيشبه الإبرة المغناطيسية والناطور والمصابيح الكشافة، فلولا المكائن المحركة لما استطاعت السفينة ان تتحرك من مكانها، ولولا الأفكار لفقدت السفينة كل وسائل الاتجاه ولضلت الطريق (154 : 33).

إن هذا المثال يوضح تأثير كل من الأفكار والعواطف في أفعال الإنسان، ويشير في الوقت نفسه إلى نوع العلاقات التي تقوم بين العلم والاخلاق (159 : 17).

وعليه فإن سلوك الإنسان يتبع العواطف اكثر مما يتبع الأفكار، بشرط ان لا ننسى ان العواطف والافكار تتلازم وتتفاعل على الدوام، فمن خلال العلاقة بين الفكر والعاطفة المتينة والمتشابكة اضطررنا الى القول ان العلاقة بين العلم والاخلاق مشابهة لتلك العلاقة بين الفكر والعاطفة (154 : 34).

ويشير الحصري كذلك الى انه لا العلم وحده ولا الاخلاق وحدها تضمن للمجتمع البقاء والارتقاء، والاخلاق لا تستغني عن العلم الا في حالاتها الغريزية البدائية. اما مراتبها السامية فلا يمكن ان ترتقي اليها الا إذا استنارت بانوار العلوم، وسارت نحو المثل العليا(154 : 35).

سابعاً: الانقلاب والانقلابية :

يتجسد الانقلاب عند الحصري منذ انفصاله عن الدولة العثمانية والتحاقه بالامة العربية، فبدأ بثورته على الواقع العربي الذي كان مكبلا (بقيود) الاحتلال العثماني. فكان السلطان العثماني خليفة المسلمين في نفوذ معنوي كفيلا بتأخير حركة القومية العربية(203 : 143).

لذا إن أول مبدأ الانقلاب عنده هو الدعوة الصادقة الى القومية العربية. فكان في مقدمة من دعوا اليها هدفا منه لاثبات الذات العربية التي ظلت قرونا عديدة تعاني من حالة الضياع المادي والفكري (89 : 9-10).

لقد كانت وسيلته في الانقلاب على الواقع العربي الفاسد الذي يتجسد في ضياع الهوية العربية والقومية العربية، بان تكون التربية الوسيلة الفاعلة لديه في تغيير الواقع العربي. فهو أول من دعا الى فصل النظم التعليمية للدول العربية عن نظم التعليم للدول الأوروبية المستعمرة لتلك الدول العربية كسوريا والعراق، فاستبعد بنفسه قيود الاحتكار الإنجليزي في نظام التعليم في العراق، والفرنسي في التعليم السوري، إذ يقول: "إنما أعارض الاستسلام والخضوع الى النظم الانكلو -امريكية، والنظم الفرنكو- لاتينية على حد سواء" (154 : 70).

إن التربية والتعليم عند الحصري افضل الوسائل للانقلاب على الواقع العربي، ولذلك قام بتطوير الوسائل التربوية والبرامج التدريسية وتحديثها في المدارس والمعاهد لأية دولة عربية يعمل فيها، فضلا عن اتباعه الروح العلمية، فلها الدور الفاعل في جعل الثقافة العامة أو القومية في داخل عادات روحية في الفرد (166 : 33).

ثامناً: الثورة والثورية:

لقد ثار الحصري على الواقع العربي الذي كان يعاني من الاستغلال في جميع نواحي الحياة الفكرية والمادية، فضلا عن تناقضات الواقع التي كان سببها ضياع الهوية العربية والقومية العربية بسبب السيطرة الاستعمارية، بدأ بالعثمانيين، وتواصلا مع الاستعمار الإنجليزي والفرنسي، لذلك كانت ثورته على الواقع تتمثل في دعوته الصادقة الى القومية العربية وتوحيد الأمة العربية في دولة واحدة عمادها اللغة والتاريخ، وكان يشعر بتناقضات الواقع، فكان يؤمن بإصلاح المجتمع العربي شعبا وفكرا، وكانت وسيلته لهذا الاصلاح للمجتمع العربي هو اعتماده على التربية والتعليم، هدفا منه بان تبدأ الثورة في داخل الفرد العربي حتى يتم الوصول الى إصلاح حال المجتمع العربي وصولا به الى تثبيت قواعد القومية العربية. وتجسدت ثورته على الواقع العربي في تركيزه الكبير على بناء المناهج التعليمية التي تناولتها اللغة العربية الفصحى والتاريخ العربي الصحيح، هدفا منه لتجاوز مرحلة التناقض ومرحلة الاستغلال للمجتمع العربي، وذلك بتوحيد الثقافة العربية بين جميع أقطار العالم العربي (203 : 187).

تاسعاً: الوطنية والقومية والأمة :

يعد الحصري من ابرز المفكرين العرب الذين ظهروا في الثلاثينيات والأربعينيات، الذين كرسوا فكرهم وتعلمهم من اجل القومية، فكانت كتاباتهم تتناول القومية بصوره عامة. أما هو فقد ربط بين وطنية الفرد وقوميته والامة التي ينتمي اليها. فمعنى الوطنية عنده حب الوطن، والقومية هي حب الأمة. والوطن قطعة من الأرض، والقومية ارتباط الفرد بجماعة البشر تعرف باسم الأمة، وان هذه المفاهيم الثلاثة لا يمكن تجزئتها الى مفاهيم منفردة، بل تعالج وتدرس بوصفها منظومةً ثلاثيةَ التفاعل.

لقد أكد الحصري أهميةَ اللغة العربية، وعدّها أساساً في تكوين الأمة، متأثرا بالمفكر الألماني هودر (1742 ـ1803) الذي أكد ان أهم ارث يرثه الشعب، هو لغة اجداده التي تكمن فيها ذخائر الفكر والتقليد والتاريخ والفلسفه والدين لذلك الشعب. وقد تأثر ايضاً بأقوال آراء الفيلسوف الألماني فيخته الذي أكد عامل اللغة في بناء القوميات في محاضراته في جامعة برلين (203 : 144)(150 : 96-98).

ويرى الحصري أن العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم، وأن كون العرب أمة واحدة يقتضي قيام دولة واحدة على اختلاف أقطارها ومذاهبها، وأن عوامل التفرقة مصطنعة، والدعوات الإقليمية مشبوهة ولا تثبت للنقد العلمي (83 : 99).

اما الأساس الثاني في تكوين الأمة وبناء قوميتها بعد اللغة فهي وحدة التاريخ، فالحصري يرى ان الوحدة في التاريخ واللغة هي التي تؤدي الى وحدة المشاعر والمنازع، ووحدة الآلام والآمال، ووحدة الثقافة، وبكل ما يشعر الناس انهم ابناء أمة واحدة متميزة من الأمم الأخرى. . . فاللغة عنده تكون روح الأمة وحياتها، والتاريخ يكون ذاكرة الأمة وشعورها(150 : 44)(155 : 31-32). ويرى أيضاً ان الأمة هي مفهوم ارقى من الوطن، وان الولاء للامة اذن اسمى من الولاء للوطن، وبذلك جعل حقوق الشعب ذا قيمة تاريخية كبيرة لان ذلك يتيح للشعب اكتشاف صفة الفرادة في الامة التي ينتمي اليها. وهذا الاكتشاف (صفة الفرادة) هو انشاء مبدأ القوميات ونشر فكرة القومية (159 : 38).

إن العلاقة التي تمد الشعب باحساس الانتماء الى الامة الواحدة هي علاقة روحية ناجمة عن تفاعلات اجتماعية مختلفة هي شراكة بين اللغة والتاريخ. ومن خلال ذلك فان الشعب

يشدهم الى الكيان القومي، وإلى روابط روحية لا روابط محسوسة مادية لانهم لا يقدرون على رؤية كل الوطن ولاملاقاة كل قاطنيه (155 : 32-34).

وان الامة الواحدة يجب ان تكون دولة واحدة، ويستند في ذلك الى اللغة فلما كانت اللغة، بمنزلة القلب والروح من الامة فان الشعوب التي تتكلم لغة واحدة تكون ذا قلب واحد وروح مشتركة، وبذلك تكون دولة واحدة (160 : 55).

ومن الجدير بالذكر انه يقف ضد الرأي الذي يرى ان افراد الامة الواحدة ينتسبون الى جد واحد، وانهم يسكنون على رقعة معينة ثابتة من الأرض حتى توصف بالأمة، ويرد على هذا الرأي بقوله: " ان جميع الأبحاث العلمية المستمدة من حقائق التاريخ ومكتشفات علم الإنسان ومكتسبات علم الأقوام اثبتت جميعا انه لا يوجد على وجه البسيطة أمة تنحدر من اصل واحد فعلا، ولا توجد على وجه الأرض أمة خالصة القدم تماما " (168 : 19).

عاشراً: الأدب والثقافة والفنون:

لقد جعل الحصري من هذا المفهوم الثلاثي حلقة متفاعلة بعضها مع بعض، وقد رفض ان يكون (الأدب للأدب) و (الفن للفن)، " ويؤكد دور الأدب والفن بوصفه سلاحاً ايدولوجياً، ووسيلةً من أهم وسائل تنشئة الجماهير تنشئة وطنية حية... فهو يرى أنه يجب ان يوضع الأدب في خدمة المجتمع وتوظيف الفن للحياة " (99 : 175).

أما الثقافة فهي عنده ليست شيئا ماديا مثل الإعمار والبناء أو المصانع، بل تنحصر بالأمور الذهنية فيقول: " ان الثقافة تعني طريقة التفكير وأسلوب العمل والإحساس لدى الامة " (157 : 42).

ولأهمية الربط بين الأدب والثقافة والفن فضلا عن " عامل اللغة يرى انه من الطبيعي ان تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وآدابها وفنونها في الدرجة الأولى. وان ثقافة الامة تتأثر بالثقافات الأخرى مثلما تتأثر بتطورات الحضارة، ولا يكون من طريق الانتقال المباشر، بل يكون من طريق التأثير في النفوس تأثيرا باطنيا يؤدي الى شيء من التغيير في أساليب التفكير والتحسس " (154 : 43-45).

وقد أعطى الحصري الثقافة العربية منزلة الروح من الجسد، وفضلها على سواها من أنواع التوحيد الأخرى فيقول: "امنحوا لي وحدة الثقافة وأنا اضمن لكم ما بقي من ضروب الوحدة" (153 : 131-135).

ومن خلال هذا المنطلق نستنتج دعوته لتكوين ثقافة عربية موحدة ضمن مبادئ القومية فكانت دعوته دائما الى توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية، وذلك من خلال الوصول الى نظم تعليمية متقاربة ومتماثلة في جميع الأقطار العربية (151 : 82-83).

وأشار إلى أن توحيد الثقافة العربية يكون بالعمل على تخليص التعليم في البلاد العربية من تبعيته لنظم التعليم الأجنبية. يقول: "لا ينبغي للتعليم في البلاد العربية ان يكون مقتبسا من غيره من النظم التعليمية" (203 : 183).

حادي عشر: العروبة والإسلام :

يرى الحصري ان العروبة شيء متأصل في الوطن العربي فيقول: " بلاد العرب ليست الجزيرة العربية وحدها. . . ولكنها جميع البلاد التي يتكلم أهلها باللغة العربية، فكل من ينتسب الى البلاد العربية ويتكلم اللغة العربية فهو عربي مهما كان اسم الدولة التي يحمل جنسيتها وتابعيتها بصورة رسمية، ومهما كانت الديانة التي يدين بها و المذهب الذي ينتمي إليه، ومهما كان اصله وتاريخه وحياته (203 : 109).

ويستنتج ان نشأة العروبة هي قبل ظهور الإسلام " فالايلاف القريشي، ورحلة الشتاء والصيف والأحلاف القبلية وسوق عكاظ ومراسم الحج الى مكة قبل الإسلام وحملة ابرهة الحبشي، كلها تجزم بنشوء بذور عروبة واضحة منذ مطلع القرن السادس للميلاد في الأقل. لذلك كان الإسلام بموقف معزز للعروبة فاغناها وامدها بإنتاجيات حضارية جعلتها صفة وسمه خاصة بين الأمم. جعل الامة العربية بعروبتها ترى مهمة مقارعة العرب التي حملها الفرس على عاتقهم عشرة قرون" (312 : 20-21).

إن هذا الموقف من العروبة جعله ينادي بكل عزمه وقوته على القومية العربية، لانه كان صادقا في تعبيره المطلق عن العروبة، إذ يقول : "اني عربي صميم أدين بدين العروبة بكل

جوارحي " (169 : 184). ورفض ان تكون للعروبة حدود أو مساحات معينة في الوطن العربي حيث يقول: "ان العالم العربي لم ينقسم في أي من عصوره التاريخية بقدر ما انقسم خلال الثلث الأول من القرن الاخير... فأنا ارفض الاعتراف بالحدود والكيانات التي أعتبرها وليدة الانقسام والمساومة وفق مبدأ " فرق تسد " خدمة لمصالح الدول الاستعمارية" (102 : 85).

ويعد الحصري من ابرز المفكرين العرب القوميين الإيمانيين فان الإسلام عنده ذو تاريخ عربي عريق، ولغة عربية فصحى عميقة تميز القومية العربية من جميع القوميات الموجودة على الأرض، فيشير الى ان اللغة العربية بعد ان تعرضت الى محن خطيرة... بسبب التفكك السياسي والجمود الفكري والاجتماعي والانحطاط الثقافي... اصبحت معرضة الى خطر التفكك والتفرع الى لغات متعددة، ولكن القرآن الكريم وقف سدا أمام هذه الأخطار الجسيمة... إنّ الديانة الإسلامية تفرض على جميع المسلمين حفظ طائفة من آياته لمن لا يستطيع ان يحفظه كله، وذلك من أجل تأدية فرائض الصلاة، وبذلك صارت اللغة العربية لغة الدين والصلاة عند غير المسلمين ايضا، وبذلك حافظ الإسلام على القومية العربية من الضياع (203 : 169-170).

ويرى الحصري ان الإسلام أدّى دورا مهما وإيجابيا في تقدم القومية العربية وتوسعها، لأنها كانت القوة الدافعة للفتوحات العربية التي نشرت اللغة العربية ووسعت نطاق القومية العربية، وصارت القوة الواقعية التي أكسبت اللغة المذكورة نوعا من المناعة ضد عوامل التفتت والتفرع، وصانت بذلك القومية العربية من الانشطار في عهد انحطاطها الطويل (203 : 165).

ثاني عشر: التراث :

ان موقف الحصري من التراث في كتاباته لا يشير إشارة مباشرة الى التراث، بل يتناوله ضمن موقفه من القديم والجديد " الأصالة والمعاصرة" فيرى انه من أهم الأمور التي شغلت أذهان رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المتمدن هي المواقف من التراث، فكان بعضهم يتمسك به وينفر من الجديد، ويسعى الى البقاء على ما كان. ويغالي البعض فيستنكر كل ما هو قديم استنكارا مطلقا، ويدعو الى قطيعة التراث الماضي قطيعه تامة (152 : 8-9).

إن التراث عنده ليس في جانب واحد من جوانب الحياة، فهو في نواحي الحياة الفكرية، وفي شتى المظاهر الدينية والسياسية والعائلية، وفي أساليب الفكر والحس، وفي شتى ميادين الصناعة والزراعة والطب والعلوم والأدب والفلسفة، فكل شيء ينال حظا من التراث.

ويؤكد ان الحياة تقوم على نوع من التوازن بين التراث الماضي والحديث، وهذا يعني قيام عناصر جديدة مقام العناصر القديمة، مع بقاء الهيئة الأصلية والبناء القديم (152 : 14).

إن الحصري يشير دائما الى ان نستفيد من التراث من اجل الجديد والتطور في جميع نواحي الحياة فيقول: "يجب ان نسلك وبدون تأخر وبحزم واندفاع مسالك التجديد في كل ساحة من سوح الحياة المادية والمعنوية والاجتماعية" (152 : 25-26).

النموذج الثاني: زكي نجيب محمود:

الفكر التربوي العربي لدى زكي نجيب محمود (1905-1993م):

يشتمل هذا الانموذج على المفاهيم الفلسفية العامة التي ظهرت في كتب أو نشرت في بحوث ومقالات، وهذه المفاهيم نفسها عالجناها في أثناء حديثنا عن الفكر التربوي لدى ساطع الحصري ومنها يستطيع المؤلف ان يستخلص الفكر التربوي لدى محمود، وأهم هذه المفاهيم هي:

1- الجسم والروح والعقل.
2- الخير والشر.
3- الوراثة والبيئة.
4- المرأة.
5- الفرد والمجتمع.
6- العلم والأخلاق.
7- الانقلاب والانقلابية.
8- الثورة والثورية.
9- المعرفة والعلم.
10- الوطنية والقومية والأمة.

11- الأدب والثقافة والفن.
12- العروبة والإسلام.
13- التراث.

أولاً: الجسم، الروح، العقل :

يتعامل محمود مع الطبيعة الإنسانية تعاملا يعني فيه الثنائية التكاملية، وبذلك نرى انه يجمع بين الجسم والروح والعقل، ويطالب في فلسفته بالتوازن بين (الجسم والروح والعقل) التي يعدها مطالب الإنسان الرباعية من خلال مطالب (الدين والدنيا) و (الإيمان والعقل) و (العمل والعلم) و (الفرد والمجتمع) **(130 : 253)**.

يرى محمود أن الإنسان الكامل عاقل لا يخضع للهوى، فهو مقيد بعقله ازاء الأشخاص والأشياء والمواقف **(130 : 343)**.

ويؤكد أهمية العقل، ويعدّه هاديا للعمل والاختبار والارادة، وقد أشار في موقفه من العقل الى تأكيده التراث هاديا فكان عنده منارا للإنسان العربي للانطلاق الى مستقبل عربي اصيل.

ربط زكي نجيب محمود في كتابه (مجتمع جديد أو الكارثة) موقفه من العقل برؤية الامام الغزالي من العقل، فيشير الى ان موقف العقل قد سبق إليه الامام الغزالي، حين قال: "اننا إذا وجدنا نصا من نصوص الشرع، لا يتفق معناه الظاهر مع حكم العقل علمنا انه لا بد ان يكون لذلك النص معنى غير معناه الظاهر، ووجب علينا ان نحاول تأويله تأويلا يخرج منه المعنى المقبول عقلاً" **(146 : 10)**.

لقد أشار محمود إلى انه رغم ما يمتلك العربي من تراث ودين، ويؤكد العقل الا ان الإنسان العربي الآن كثيراً ما يسلك سلوكاً بعيدا عن سلطة العقل منقادا بسلوكه الى سلطة الشهوة والعاطفة، فيشير بذلك في قوله: "وإني لأزعم هنا بأن متوسط الفرد من ابناء الامة العربية في عصرنا يفلت من يديه زمام العقل، فتجمح عنده الشهوة والعاطفة جموحا يحجب عنه رؤية الأهداف واضحة، ومن ثم فهو يسد أمامه سبيل الوصول" **(131 : 70)**.

ثانياً: الخير والشر :

أكد محمود أنّ الطبيعة الإنسانية فيها الخير والشر، أي لا يوجد إنسان شرير على مدار حياته ولا يوجد إنسان خير على مدار حياته، بل يتناوب الخير والشر في شخصية الإنسان. "فإذا كان في الإنسان نفس امارة بالسوء ففيه كذلك نفس لوامة تعمل على استقامة ما اعوج وانحرف حتى إذا ما اعتدل الميزان وسكن الصراع الداخلي كان للإنسان بهذه السكينة نفس مطمئنة ترجع إلى ربها راضية مرضية" (131 : 102).

ويرى ان الخير والشر هو من داخل الإنسان وليس من عالمه الخارجي "فالعالم الواقع لا يعرف خيرا أو شرا، وانما هو انت وهو أنا وهم غيرنا، و الذين يصبون أهواءهم على وقائع ذلك العالم فيقسمونها في أوهامهم خيرا هنا وشرا هناك" (131 : 153).

لدى الإنسان القدرة على الخير والشر طالما تمتع بالحرية الكاملة، فالخير والشر مكتسبان وليسا فطريين. ومن هذا المنطلق يرى ان الإنسان ينعم بالحرية، فاختلف عن بقية الكائنات التي اساسا لا تختار، فقد رفع عن بقية الكائنات باستثناء الإنسان عبء الاختيار وتبعاته، ولذلك فقدت تلك الكائنات نعمة حرية الاختيار بين البدائل المطروحة. اما الإنسان فانه يتمتع بحرية الإرادة ونعيمها، فلذلك كان عليه ان يفعل الخير والشر بحكم حرية إرادته (131 : 101).

ثالثاً: الوراثة والبيئة :

ان موقف محمود من الوراثة والبيئة جاء متأثرا بالفلسفة البرجماتية التي تقر بأثر الوراثة والبيئة، ولكن تعطي الأغلبية في التأثير للبيئة لأنها هي الموقف الحسي النشط الذي يعيشه الإنسان ويخبره، فضلا عن أنها الظروف المحيطة بالإنسان (107 : 19-20).

ان تأكيد محمود على العلم والتجربة والمحسوس يبرز لنا انه يعترف بأثر الوراثة والبيئة، ولكنه يرجح اثر البيئة في التأثير في سلوك الإنسان. لذلك يرى ان البيئة هي التي تشكل الإنسان بكل مقوماته وكيانه، "فعروبة العربي ليست قرارا سياسيا، بل هي مركب ثقافي يعيشه في حياته اليومية، ولا يستطيع العربي نفسه ان ينسلخ عنه إذا اراد، وان يعيده إليه إذا اراد.. هي خصائص توشك ان تبلغ منه ما يبلغه لون الجلد والعينين" (123 : 20).

ويلاحظ المؤلف ان محموداً يرجح البيئة على الوراثة لان الإنسان يتعامل معها بحواسه، ويطور من طريق هذه الحواس ومن البيئة علمه وعقله. فالوراثة فرضت على الانسان مثلاً ساقين تتحركان بسرعة معينة، والوراثة تقضي على صوت الحديث ألا يبلغ الى مدى قصير يقاس بالامتار، والوراثة جعلت الانسان ينجذب على الارض ولا يستطيع الطيران كالطيور... لكن العلم جعل الانسان يعرف قوانين البيئة فمسك بزمامها لتكون طوع ما يريد، فحطم الانسان قيود الزمان والمكان المفروضة عليه بحكم الوراثة. فبالعلم بلغ صوته أقاصي الارض، وخرج من قيد جاذبية الارض ليستطيع الطيران بالفضاء الخارجي (129 : 66-67).

إن البيئة هي الأساس في بناء الانسان، وفي إخراج مواهبه، فيقول في كتابه مجتمع جديد أو الكارثة: "ان عدداً من ابنائنا النابغين الذين لم يكونوا في مجال العلم شيئا وهم في مجتمعنا، اجتذبتهم الظروف المواتية في بلاد أخرى فظهر نبوغهم" (146 : 32).

رابعاً: المرأة:

يشير محمود الى حرية المرأة كونها نصف المجتمع، وان رأيه يتفق مع كثير من المفكرين العرب الذين درسوا في اوروبا وعاشوا الحياة الأوروبية. فجاء بموقف مؤيد لتحرير المرأة لكونها عضوا فعالاً في المجتمع يجمع في موقفه هذا بين ما كانت عليه المرأة العربية من مكانة رفيعة ومحتشمة ووقورة، والمرأة الأوروبية وثقافتها وعلمها واخذها بمناصب اجتماعية رفيعة، أي انه يريد ان يجمع في المرأة العربية ما تأثر ورآه في المرأة الأوروبية، وما وجده في التراث العربي الإسلامي من خصال المرأة العربية الإسلامية.

إن تحرر المرأة العربية هنا ليس بالقاء حجابها في مياه البحر، انما تحررها من القيود البالية والخرافات والأساطير، أي تحرر عقلها من كونها انسانا ذا قيمة عليا، وان تكون المرأة تاريخيا وفعليا ومبدئيا قد احتلت الموقع اللائق والمنسجم مع حركة التقدم.

ويرجع محمود أسباب التخلف في المجتمع العربي مقارنة مع المجتمع الغربي من خلال حياته التي قضاها فيه، فان هذا التخلف متبلور في مجتمع تسوده حياة الرجال، وتعتزل المرأة في البيت بعيدة عن المجتمع بعلومه وفنونه وثقافته، أي انه يشهد مجتمعا متخلفا ونصفه

معطل عن الحياة. لذلك يتقدم بفكرة جديدة وهي ان " نلقي زمام أمرنا بيد النساء حينا من الدهر، لعلهن في نصفه الأول مستطيعات ان يصلحن ما أفسدت ايدي الرجال مدى خمسين سنة، وان يضعن في نصفه الثاني اساسا جديدا لحياة جديدة. . . فتكون الكلمة العليا في الاسرة للمرأة لا للرجل، وتكون منهن الوزيرات والمديرات والمأمورات والضابطات والشرطيات والقاضيات، اريد ان يكون الرأي للمرأة في كل شيء " (132 : 137-138).

خامساً: الفرد والمجتمع :

يرى محمود ان المجتمع المحلي أمر لا مفر منه لأي إنسان ما دام الانسان كائنا يرتبط حتما بظروف زمانه ومكانه، لكن هذه الظروف المكانية والزمانية تجعل منه "فردا" متميزا في الوقت نفسه، تجعله ذا علاقات تربطه بسواه من افراد المجتمع لا على سبيل العرف الذي قد يحدث او لا يحدث، بل على سبيل الضرورة والحتم، لان كيان الفرد علاقات رابطة بينه وبين ما يحيط به من كائنات أخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه الانسان (145 : 4).

لقد جاء موقفه يربط بين الفرد والمجتمع بعلاقات تبادلية من خلال اعتناقه فلسفة حديثة، إذ انه بفلسفته العلمية التجريبية قد اختلف في موقفه من الفرد والمجتمع مع الفلسفات القديمة التي اهتمت بفردية الانسان فقط، إذ ترى ان الانسان جوهر مقفل على ذاته، فالفرد هو جوهر خاص لا ينقسم، وهو ألصق عندهم بالروح اكثر من الجسد وما دامت الروح على خلاف الجسد جوهرا لا ينقسم، أي الفرد خاص بذاته (143 : 29).

إن موقفه يختلف عن الفلسفات القديمة، حيث يرى " ان الموقف تغير والحياة تغيرت، وتغيرت نظرتنا الفلسفية بحيث نرى الأشياء جانب التغير والتبدل والتطور دون جانب الثبات والدوام الذي كان في السابق، فضلا عن ذلك فانه يعد اللغة أهم جوانب النفاذ بين الفرد والمجتمع، فهي الرابطة بين الفرد والمجتمع، فإذا تكلم الانسان فله سامع، وإذا كتب فله قارئ" (139 : 11).

ويؤكد محمود أن العصر عصر التجمعات والتكتلات، إذ يقول : "اصبح العصر عصر التجمع والتكتل بصفة خاصة، أي عصر الشراكات في عالم التجارة، وعصر عصبة الأمم والاتحادات والمصارف، فضلا عن البحث العلمي الذي لا يقوم به فرد بل تقوم به جماعة في معمل أو معامل مشتركة " (139 : 13).

سادساً: القيم والاخلاق :

يرى محمود أن القيم ليست مطلقة أو ثابتة على طول الزمان، اذ انه اتفق مع الفلاسفة المثاليين على ثلاثية القيم العليا وهي الحق والخير والجمال. لكنه اختلف معهم على أزلية القيم و ثباتها، فهو يرى "اننا بحاجة شديدة الى احتكاك الآراء بكل ما استطعنا من حدة الجدل لكي تتبلور في أذهاننا صورة متجانسة عن القيم المطلوبة للعصر الجديد" . (133 : 177).

لقد كان في موقفه هذا متفقا مع فيلسوف المدرسة البرجماتية جون ديوي الذي عد القيم متغيرة، لأن العالم في تغير بيئي وعلمي وفكري وقومي وثوري. وعدّ ديوي التغير مرتبطا بالتقدم العلمي، فكان محمود مؤمنا بتلك الفكرة انطلاقا من نزعته العلمية التجريبية. وعدّ الاخلاق مرتبطة بالمحيط الاقتصادي للإنسان، فهو يرى "ان المجتمع الزراعي كانت تسوده أخلاق تتناسب بما تقتضيه حياة الزراعة في مجتمعنا العربي منقولة من أخلاقيات سابقة لمجتمع البداوة الرعوية، احتفظ بها العرب ونقلوها الى المجتمعات التي انتقلت من البدو والرعي الى الزراعة" (143 : 170)، مشيرا الى أنّ مجتمعنا على الرغم من انتقاله الى طور الصناعة لكنه بقي مثقلا بأخلاقيات المجتمع الزراعي القديم. ومن خلال القيم الخلقية يقدم مفكرنا اعتزازا بقوميته العربية و دينه الإسلامي، فهو يرى ان قيم الاخلاق عند العرب المسلمين مختلفة عن كثير من الثقافات التي ترى ان الاخلاق " نابعة من نقطة البدء خبرات إنسانية في ممارسة الحياة مع وقائع الطبيعة و المجتمع" (131 : 13).

ويرى محمود بعد ذلك ان الاخلاق في الإسلام جاءت من المبدأ العام الى الموقف الخاص. . . فهي نازلة من الله عز و جل الى نبيه المصطفى محمد ﷺ. ومن هنا نبدأ سيرنا نحو التطبيق في عالم السلوك، فعرفنا أن الفعل الفلاني فضيلة لأنه متفق مع الفكرة الأولى الموحى بها من عند الله. (131 : 12-13).

سابعاً: العلم والمعرفة :

يتميز محمود من كثير من الفلاسفة بأنه كان "موظفا العلم في جميع مواقفه الفلسفية، وأكد ان العلم ابرز سمة يتصف بها العصر الحالي. . . مؤكدا ان العلم التطبيقي والنظري ظاهرة واقعة في الميدان، ولما كانت الفلسفة في كل العصور هي ابنة العصر الذي تحياه. وبما أن عصرنا عصر العلم اصبح لزاما على فلسفة عصرنا ان تصبح علمية الطابع" (333 : 121).

إنّ فلسفة العلم عند محمود هي تحليل المبادئ العامة التي ينطوي عليها العصر الذي تعيش فيه، أي تردّ التيار الفكري السائد في هذا العصر الى المبادئ العامة التي ينطوي عليها طابع ذلك العصر. ولذلك وجدناه في كتابه (نحو فلسفة علمية) يقول: "لسنا نريد بفلسفتنا العلمية ان نشارك العلماء في أبحاثهم. . . ولا نريد ان نضيف عبارات الى عباراتهم، او صياغة قوانين غير قوانينهم، بل نريد ان نحللها من حيث هي تركيبات من رموز ان كانت تنطوي أو لا تنطوي على فرض أو على مبدأ فنخرجه لعل إخراجه من الكمون الى العلن يزيد الأمر وضوحا. أقول إننا إذا حصرنا اهتمامنا في هذا كانت فلسفتنا علمية بالمعنى الذي نريده لها" (156 : 1).

ان مفكرنا من "دعاة التراث و لكنه بصورة تنويرية بما يناسب العصر بعلومه وتقنياته. لذلك نراه يشيد بالتراث في جانب المنهج العلمي، ويدعو المفكر العربي الى ان يقتدي بتراثه في هذا الجانب، فيشير الى ان العرب المسلمين في السابق كان لديهم أعلام لديهم يتميزون من جمهور القضاة، ولكل منهم منهج رسمه لنفسه ثم ترسمه، وأعلام النحاة كذلك تميزوا من جمهور علماء الكلام وعلماء الكيمياء والرياضة وغيرها" (149 : 55).

وفي حديثنا عن موقفه من العلم نعود لنرى الى أي صف ينتمي؟ ومع أية مدرسة فلسفية يتفق؟ أهو من الداعين الى العلم؟ أم من الذين يرون ان العلم قد دمر الارض وما عليها؟ انهم يودون لو يخفف الناس في حياتهم من آثاره التي يخشى ان تطمس فردية الانسان، وتتجاهل وجوده فتعبث بارادته، فكان هناك مبدآن: الأول يؤكد النشاط العلمي، والثاني يصدر عنه الانسان المعاصر في تمرده وعصيانه لينجو بشخصيته من الطوفان (335 : 17).

لقد تبين أن فيلسوفنا يعد من الفلاسفة الذين ينتمون الى المبدأ الأول المتمثل بالواقعية الجديدة والبرجماتية والوضعية المنطقية وكلها " تتفق على ضرورة ان تكون الصلة وثيقة بين الفكرة من جهة وتطبيقها على ارض الواقع من جهة أخرى" (143 : 204 - 205).

وبذلك فانه يتفق مع تلك الفلسفات في تأكيد منهجه في التفكير والفكر الفلسفي، خضوعا للنظرية العلمية القائمة على النظرة التحليلية النقدية التي تنتمي بالذات الى نهج الوضعية المنطقية المعاصرة (335 : 18).

ان موقف محمود من المعرفة يدل على انه مؤمن مسلم قبل ان يكون وضعيا منطقيا. وهذا ما تم الإشارة إليه في موقفه من الدين، فموقفه مبني من اعتناقه الإسلام وتأثره بالفلسفة العربية الإسلامية وهذا الموقف متفق مع كثير من فلاسفة الإسلام مثل الكندي (224 - 308 هـ) الذي يرى انه بالحواس تدرك الجزيئات، فضلا عن ذلك يأتي متفقا مع قوله تعالى: ﴿ **ان هذا لهو حق اليقين** ﴾ (سورة الواقعة : الآية 9) " حق اليقين " أي الحواس هي المعرفة التي تقوم على التجربة والممارسة (248 : 122).

" واشترط ان تكون المعرفة في هيكل الإدراك، وان تكون عامة يمكن نقلها من شخص الى آخر، أي هي موضوعية تؤلف العلاقات المكانية والزمانية بين الأشياء، فضلا عن ان المعرفة هي جزء لا يتجزأ من كيان الانسان لأن مصدرها حواس الانسان" (138 : 311).

لقد تأثر محمود في موقفه من المعرفة بالفيلسوف هيوم الذي يرى " أن المبدأ الأساسي في أفكارنا ليس إلا صورا مما كانت حواسنا قد انطبعت به مباشرة " (144 : 284). وهذه الانطباعات التي تنطبع بها حواس الانسان الخارجية والداخلية وأساسها الحسي، حتى لبثت الحاسة، ونطبقه بأثره فيها، وحتى إذا توارى ذلك المصدر ولم يعد قائما أمام الحس بقيت صورة الانطباع قائمة بالذهن، وهذه الصورة تسمى "الفكرة" (194 : 63)، "فالخبرة الحسية عنده وحدها هي المصدر الذي نستقي منه علمنا بعالم الواقع " (144 : 209).

لقد ربط محمود بين "الإحساس والعبارة اللغوية ذات المعنى فبالأسماء الواردة فيها رموز اخرى تشير الى خبرات حسية كانت تلك العبارات ذات معنى. أما إذا كانت هناك عبارة تنطوي على كلمة أو كلمات مستحيل ترجمتها الى رموز دالة على معطيات الحس فانها تكون عبارة غير ذات معنى " (74 : 250).

ثامناً: الانقلاب والانقلابية :

لقد اراد محمود بالانقلاب أنه الانقلاب على الواقع العربي الفاسد والمتأخر، وقد اراد ايضا النهوض بالإنسان العربي من حالة السبات واللاعقلانية ومن حالة اللاعلمية، تلك الصفات التي زرعها الاستعمار في نفوس ابناء الامة العربية. واراد ان تحقق الانقلابية العدل والمساواة والسلام بين ابناء الامة الإسلامية، لأن الدين الإسلامي هو دين علم وعقل وتطور

ومعرفة وأخلاق وإنسانية. ويرى ان أهم جانب في الانقلابية والتغير في حياة الامة هو الانسان العربي ويوكل تلك المهمة على المثقفين العرب، فهو يرى ان المثقفين قد افلحوا في تنمية الوعي السياسي لابناء الامة العربية" (131 : 196).

لقد اراد محمود بالانقلابية على رجال الفكر العربي في تغيير موقفهم الفكري كما كان عند الأسلاف في سبيل تنمية الشعب العربي وتخليصه من العبودية والاستعمار والصهيونية، لذلك يشير في كتابه ثقافتنا في مواجهة العصر إلى " ان رجال الفكر العربي المعاصر مهما تكن قيمهم الثقافية مبعثرون على نحو يستحيل معه ان تلتقي روافدها في نهر عظيم واحد" (131 : 133).

إنه ينبه رجال الفكر للاقتداء بتراث الأسلاف في سبيل توحيد الفكر العربي، والوصول بالمجتمع العربي الى الطموح المطلوب، فيشير إلى " ان أهم ما يلفت النظر في الحياة الفكرية لآبائنا العرب الأقدمين تواصل قوي ووثيقة بين رجالها، حتى لتحسبهم في كل شريحة زمنية أسرة واحدة" (131 : 133).

وانطلاقا من مهنته التي طالما اعتز بها وهي مهنة التعليم فانه كان ينادي بالانقلابية وتغيير واقع التعليم، ولاسيما التعليم العالي لانه يرى " البلوة عامة وشاملة في مجتمعنا العربي لكنها مرض يجب علاجه وتغييره، لان التمزق إذا ما اقتصر عند غيرنا على أساليب العيش وطرائق النظر ولم يجاوز ذلك عندهم الى حد ان يقسمهم الى صفين، يعيش احدهما الاختلاف في الأسلوب والطريقة، الى حين يجعلنا بمثابة أمتين لا أمة واحدة تعيش في عصرين لا في عصر واحد، تلك هي بلوانا، والدواء مرهون بإصلاح التعليم بصفة عامة، والتعليم الجامعي بصفة خاصة ومباشرة" (146 : 335).

تاسعاً: الثورة والثورية :

لقد عرف محمود (الثورة) هي ان يتغير الأساس، ان يتغير النمط أو المنوال تغيرا يتبعه بالطبع ان يتغير المحصول الناتج، وان تتغير الأوضاع والقوانين، بما يتناسب مع الأساس الجديد أو النمط الجديد والمنوال الجديد. (146 : 16). ويتم ذلك في رؤياه بأن تتأزم صدور الناس، ويستند التأزم بها كلما اتسعت الهوة بين المعايير القائمة من جهة، وما يراد إخضاعه

من تلك المعايير من جهة اخرى. لذلك يبحث الناس عن نمط جديد يمدهم بمعايير جديدة تتكافأ مع المشكلات التي استحدثتها حياتهم الجديدة. وهذا هو طريق الثورة في الحياة الفكرية والسياسية والاقتصادية وبناء المجتمع (146 : 18).

إن محمود يتميز بثوريته بتحديد معناها وما يتضمنه هذا المعنى ضمن ظروف مجتمعنا العربي من ضرورة التخلص من المستعمرين، ثم التنظيم والبناء سادةً وليسوا تابعين. لذلك فهو يوكل هذه المهمة الثورية الى المثقفين من ابناء الامة، ويشترط ان يكون المثقف ثوريا، أي المثقف الذي لا ينعم بثقافته إلا إذا استخدمها أداة لتغيير الحياة من حوله، وفي هذه الحالة يكون المثقف مثقفا وثائرا معا. فهو يعاني من حالة معينة يحاول تطبيقها على حياة الناس من أفكار رآها، ثم عايشها، ثم هم بتحويل مجموعة الناس على أساسها (143 : 143-147).

عاشراً: الوطنية والقومية والأمة :

ورد مفهوم القومية اصطلاحا بأنه: "صلة اجتماعية عاطفية تتولد من الاشتراك في الوطن والجنس واللغة والثقافة والتاريخ والحضارة والآمال والمصالح" (103 : 205).

ويحدد محمود القومية بأنها " الانتماء الى الامة ببعدين متكاملين هما الوجود الجغرافي الذي تحدده رقعة الارض، والوجود الزماني الذي يمتد خلف ظهورنا الى حيث ان يشاء له تاريخنا ان يمتد. . . فنحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معا، بالواقع الحاضر وبالتاريخ الماضي، وبالواقع الجغرافي وبالثقافة الموروثة في آن واحد" (148 : 48).

ويرى انه توجد وسائل فاعلة تفيد في انشغال الروح القومية، وأهم تلك الوسائل " التركيز على إحياء التراث القومي، ليظهر كل شعب مجده فيستحثه هذا على استرداد شخصيته وكرامته" (141 : 424).

اما مفهوم الامة فانه يرى " انه لا يكفي للامة الواحدة ان تعيش على رقعة جغرافية واحدة، ولا العربي ان يستعير تاريخا مشتركا، و لا ان تتكلم لغة واحدة، بل هو المشاركة في (فعل)، وبهذه المشاركة يجاوز كل فرد حد نفسه ليفتح على الآخرين الذين هم شركاؤه في فعل واحد" (134 : 424).

ويرى ان الامة العربية لها أهداف يقع تحقيقها على عاتق المستنيرين من ابناء الامة العربية وهذه الأهداف هي :

1- إشعال الروح القومية بشتى الوسائل.

2- تحقيق العدالة و السلام من طريق تأكيد روح النضال العربي ، والعمل على بناء المجتمع العربي الحضاري تحت العدل والسلم. فالوسيلة لذلك هي الانقلابية " التي تكون نابعة من صلتنا القومية وشعورنا لفقر الواقع وفساده وضرورة تبديله ، والقيام بالانقلاب يرجع الى الامة العربية حقيقتها ، ويظهر كفاءتها الحقيقية وروحها واخلاقها " **(145 : 11)**.

حادي عشر: الأدب والثقافة والفنون :

يعد محمود ظاهرة منفردة في عالمنا العربي ، فهو مفكر جمع بين الفلسفة والأدب ، فالرجل الذي كتب مؤلفات فلسفية متعددة مثل (الجبر الذاتي) و (المنطق الوضعي) و (الموقف من الميتفيزيقيا) هو نفسه الذي كتب مؤلفات أدبية مثل (جنة العبيط) ، وكذلك كتب عن شكسبير والعقاد والريحاني ، فهو شخصية ادبية وفلسفية. وكان هذا الاندماج في شخصيته وسيلة يعتمد عليها في مواجهة ظواهر الحياة ، ولذلك وجدناه من خلال كتاباته ان له مذاقا فكريا ووجدانيا وحسا نقديا ، فهو فيلسوف متمكن وفنان واديب مرهف **(141 : 7)** ، ومن هنا يقول " الفلسفة حرفتي والأدب هويتي " **(141 : 7)**.

وقد نشر في الأوساط الأدبية جانبا مهما من الأدب ، وهو (الفكرة الأدبية) التي نعدها (الترمومتر) الذي يقيس به غزارة الحياة الثقافية في جماعة معينة من الناس **(142 : 12)**.

لقد تقدم محمود من خلال الفكرة الأدبية بنقد لاذع الى الأدباء العرب المعاصرين ، إذ كان يتهمهم بأن أفكارهم الأدبية كانت هزيلة ونحيلة وضعيفة في إدراكها للواقع العربي ، فضلا عن سهولة الانقياد الى أية أطراف خارجية اخرى. الفكرة الأدبية عنده هي حالة تخرج بها من قراءتك لناتج أدبي ، فتكسبك هذه الحالة الوجدانية التي خرجت بها منظارا جديدا قد تقبله و قد ترفضه **(142 : 13)**.

وقد عرف محمود الثقافة بأنها " طريقة العيش في شتى نواحيه، أو على أنها مجموعة القيم التي توجه الانسان وتسيره وتقدم له المعايير التي يوازن بها بين الأشياء والمواقف ليختار، أو هي مجموعة العلوم والمعارف وأحكام العرف والتقليد" (133 : 69).

وكانت من بين همومه الكثيرة كيف تتعامل الثقافة العربية بين ماضيها بكل ما يحمله من تراث وبين الحاضر بكل علومه وتقنيته ؟ أي كيف تواجه الثقافة العربية العصر المتقدم ؟ فقدم ثلاث محاولات: الأولى في كتابه (تجديد الفكر العربي)، والثانية في كتابه (المعقول واللامعقول في تراثنا الفكري)، والثالثة في كتابه (ثقافتنا في مواجهة العصر) هدفا منه في الوصول الى ثقافة عربية " تلتقي فيها أصولنا الموروثة مع ثقافة العصر الذي نعيش فيه" (131 : 7).

أما الفن عنده فهو ظاهرة إنسانية ينفرد بها الانسان وقد عرف الفن منذ ان وجد الانسان، فهو خلاصة الخبرة الإنسانية، وما دامت هي خبرة إنسانية لا بد للفلاسفة ان يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية. وكان الفلاسفة حريصين على دعم مذهبهم الفلسفي بدراسة فلسفة الفن اقتناعا منهم ان توصيف الخبرة الإنسانية لا يكتمل ما لم يدعم بادراك ابعاد الخبرة الجمالية وبما أنّ زكي نجيب محمود يعد من اكبر الفلاسفة والأدباء العرب فلا بد من الإشارة إلى موقفه من الفن بوصفه فيلسوفا وأديبا فلديه " الفلسفة والفن انهما ميول فطرية تعددت حتى وسعت منطقية التفكير الفلسفي، وقابلية التذوق للأدب والفن" (136 : 173).

وانطلاقا من فلسفته العلمية المتأثرة بالوضعية المنطقية، وهي فلسفة علمية تجريبية فقد ربط بين العلم والفن، فهو يرى ان العلم واحد بين جميع الناس، والفن متنوع بتنوع الأفراد والأمم، والعلم موضوعي والفن ذاتي، وبالعلم والفن يتكون الانسان المعاصر (130 : 301-302). وهذا ما أشار ايضا إليه في كتابه فلسفة وفن فاشار الى مجموعة تعميمات كان الاول منها : "ان الفن ليس له معنى، ولا ينبغي ان يكون له الا إذا اراد صاحبه ان يجعل منه مسخا بين العلم و الفن" (141 : 363).

ومن خلال هذا الربط بين العلم والفن، وكذلك دراسته للواقع العربي المتخلف، وخصوصاً بعد عودته من أوروبا إلى مصر استنتج أن التخلف الذي أصاب الامة العربية بأنها

أمة لا علم لها مستقل ولا معبر عن شخصيتها فيقول في كتابه (تجديد الفكر العربي): "فإذا كان العربي متخلفا في عصره، ذلك لانه لا علم بالطبيعة اكتسب ولا فنا معبرا عن ذاته انشأ" (130 : 301).

ويدعم موقفه هذا من الربط بين الفلسفة والفن فيقول: "الفن الإسلامي اعتمد على الأسلوب التجريدي بعد ان كان الفن قبل الإسلام يعتمد على الأسلوب التشخيصي أو التجسيمي انطلاقا من موقف الفلسفة الإسلامية الذي لا يشجع التصوير والتجسيم، ما دام الله ليس كمثله شيء ومن ثم فلا يمكن تصويره أو تجسيمه، والدنيا في الفلسفة الإسلامية عابرة ومشكوك فيها، فكان على الفنان المسلم ان يلوذ بما هو خالد و يقيني" (127 : 72-74).

من هنا وجدناه في كتابه (قصة نفس) و (قصة عقل) يجسد فيهما ربطه بين الفلسفة والفن. ففي كتابه (قصة نفس) يسجل بعضا من سيرته الذاتية وفي كتابه (قصة عقل) يقول : " إن الدائرة لا تكتمل الا باقتران قطبيها (النفس و العقل)، فالنفس من نصيب الفنان والعقل من نصيب الفيلسوف" (328 : 120).

نعود مرة ثانية الى فلسفته العلمية وربطها بالفن فانه يقبل بنقل العلم، ولكنه لا يقبل بنقل الفن، إذ يرى ان كل أمة لها خصوصية في فنها تميزها من امة اخرى "العلم واحد للجميع . . وحتى ألممنا بأطراف منه هو من اكتساب غيرنا ثم حفظناه حفظ التلميذ لدرسه، والفن إذا زعمناه هو سلعة منقولة عن سوانا، والفن لغيرنا، عبر به عن ذاته هو، واما نحن فذواتنا ما زالت مطمورة تنتظر الفنان الأصيل" (130 : 301).

ثاني عشر: العروبة والإسلام :

من خلال الاطلاع على ما كتبه محمود نجد أنه يجسد موقفه من العروبة في موقفه من التراث، فهذا الموقف هو اعتزاز منه بعروبته وبقوميته العربية. واعتزاز منه بلغته ودينه، فقد اعتز باللغة العربية اعتزازا كبيرا، إذ تناول كثيراً من الباحثين موقفه من اللغة العربية لكثرة إشادته واعتزازه بها، فهو يشير دائما الى انها لغة القرآن الكريم الذي كان يعده منبر العلم والمعرفة. فهذا الاعتزاز باللغة العربية مبني من اعتزازه بالعروبة والقومية العربية. ويشير في كتابه (هذا العصر وثقافته) إلى انه يتطور مع تطور العصر بثقافته وعلومه، ولكنه يبقى صائناً

لتراثه، ويبقى عربياً معتزاً بقوميته، إذ يقول: "كيف أصون تراثي ليبقى هذا التراث في حياتي كحاضره كائناً حياً، لا مجرد أثر من آثار المتاحف؟ ثم كيف يتفاعل هذا التراث نفسه مع مقومات هذا العصر تفاعلاً يجعلني أحيا الجانبين معاً بغير تكلف ولا تصنع ولا إدعاء، فأظل عربياً كما كنت دائماً، وأكسب صفة المسايرة لعصري حتى لا أتخلف فيصيبني الركود فالجمود فالموت" (148 : 5).

ولا بد لنا ان نشير إلى انه حتى عندما دعا إلى الأخذ بالحضارة الغربية علماً ومعرفة فإنه دعا أيضا إلى إحياء التراث العربي الإسلامي وتنويره، بما قدمته الأمم الأوروبية من علوم ومعارف حديثة. لكنه بقي مسلماً صحيحاً، واخذ من القرآن والسنة الشريفة الكثير من علومها في تدعيم مواقفه الفلسفية، لذلك تنبه منذ البداية إلى الفكر الإسلامي، وإلى قيمة هذا الفكر في صياغة فلسفة عربية علمية قادرة على تكوين مسلم جديد قوي باليقظة الدينية وبالوعي العلمي، حتى تكون له السيادة و الريادة كما كان لأسلافه من قبل.

إن محموداً يصدر في قوله وفكره عن عقيدة إيمانية يؤمن بها، و يحاول ان يفهم مضمونها فيقول: "أنا مسلم والمسلم اسبق في ترتيب الزمن ظهوراً من فقهاء الإسلام وعلمائه، وإنني كما انعم بعقيدتي، اشعر شعوراً قوياً بما تلقيه علي من واجب، ولست أريد بذلك مجرد القيام بفرائض الدين، فذلك أمر مفروغ منه ولا يحتاج إلى سؤال، فهو بمثابة ان تقام للبناء أركانه، فيجيء بعد ذلك سؤال، ثم ماذا بعد ان أقمت البناء؟" (140 : 79).

ويتعامل محمود مع الإسلام تعاملا علميا نابعا من فلسفته العلمية، إذ يؤكد أنه ليس على المسلم قراءة القرآن الكريم لغة فقط، بل يقول: "إذا قرأنا في كتاب الله ان يتفكر الإنسان في خلق السموات والأرض، وان يكمل إيماننا بالآية الكريمة حينما ينتقل الإنسان من اللفظ إلى ما وراء اللفظ من حقائق تتصل بالسماوات والأرض، وان يكون تفكيرنا في هذه الحقائق للوقوف على معرفة القوانين التي تحكمها وتهيمن عليها لنستفيد من هذه المعرفة في حياتنا الواقعية. إذا نحن قرأنا كتاب الله قراءة خاصة واعية متفهمة لمضمون النص فإننا ننطلق إلى آفاق العلم والعمل بما اشتمل عليه النص إدراكاً لقوله وتنفيذاً لامره" (333 : 204). ويرى ان الإسلام له دور قومي في توحيد الامه العربية فيبين "ان دور الحج والتوجه إلى الكعبة في توحيد الامة تتوجه نحو هدف واحد مع كله صلاة وحج" (323 : 19).

يلاحظ ان محموداً أعطى لعظمة الإسلام إطارا ومحتوى جعل من تلك العظمة أنموذجا يقتدي به الانسان في حياته، وقد ربط الإسلام بالعلم والفن والاخلاق والقومية. وتلك الجوانب هي إنسانية تشمل جميع الخلق بلا استثناء مسلمين او غير مسلمين، ولكنه يتساءل : "كيف السبيل الى إحياء الدين الإسلامي ليكون قوة رافعة كما كان أول عهده ؟ " فيجيب عن تساؤله بأنه " بتحقيق هذا الإحياء عن طريق الحوافز من الدين بقيمه الإنسانية والوسائل من العلم، وان هذه القيم هي ليست موجودة على قارعة الطريق، بل هي صور تتمثل أمام الذهن نشعر بأننا مكلفون بتجسيدها في شؤون الحياة الجارية، وربما كان مصدرها الوحيد هو الدين " (148 : 239-240).

ويشير إلى ان إحياء الدين الإسلامي لا يتم من طريق التعلم الديني وتحفيظ النصوص القرآنية وتفاسيرها في أذهان الطلاب، بل يتم ذلك "بان نبين للناس كيف كانت الحوافز التي جاء بها الإسلام على العمل العلمي، حوافز ليست هي نفسها جزاء من العلم، وان تكون ضرورية له، وانما هذه الحوافز مستقاة من الدين. فضلا عن ان ينتقل التدريب التربوي الى نقل العلم الى عمل، وفي هذا الانتقال يمكن الإحياء الديني كما أتصوره" (148: 240-241).

إن إحياءه للدين هو رجوع منه الى التراث العربي الإسلامي واقتداء به، فقد تأثر بإحياء علوم الدين للغزالي الذي اراد من إحيائه لعلوم الدين ان يعود بالإسلام إلى عهده الاول الذي يجد فيه العقيدة الى عمل، وأن تتحول الفكرة من مجرد فكرة بالذهن الى إرادة تترجم من ذلك الفكر الى السلوك. فالخوف من الله ليس مجرد كلام تحرك بها الألسنة في الأفواه، بل دستور للعمل اليومي للإنسان في كل سلوكه (328 : 124). ومن خلال ما ذكره عن موقفه من الدين الإسلامي فلا بد أن نشير أخيرا إلى انه كان يريد لنا فلسفة عربية علمية، لان الفلسفة عنده او في نظره هي: "إخراج الأسس الكامنة في أفكارنا واعتقاداتنا وسلوكنا وثقافتنا من حاله الكمون الى حالة الإفصاح والإيضاح لتسهل رويتها ومناقشتها" (130 : 139).

ثالث عشر: التراث :

من المعروف ان مفكرنا من اشد المفكرين العرب اعتزازا بالتراث وأصالة الفكر العربي الإسلامي، هدفا منه الى تنوير الحاضر بضياء السلف الصالح مع تطويره ليناسب حركة

التطور العلمي في العصر الراهن. من هذا المنطلق يؤكد ان هناك " قيما كثيرة، تلك التي كانت تنظم حياة أسلافنا فكرا وسلوكا، والتي يمكن ان نستعيرها لحياتنا المعاصرة لتكون هي الحلقة الرابطة بين ماضٍ وحاضر" (131 : 7).

تعد قضية التراث من أهم القضايا الفكرية التي شغلت محموداً " فبدأ حياته متأثرا بالفكر الغربي الذي صنع الحضارة الغربية، بحكم معايشته لهذه الحضارة في مرحلة تحصيل العلم وطلبه في الجامعات الغربية، إذ قرأ الفلسفة المعاصرة اكثر مما قرأ في أي مجال آخر من مجالات الفكر، واعجب بالحضارة الغربية، واكتشف ان عظمة حضارة الغرب ما هي الا ثمرة التقدم العلمي والتكنولوجي، وكتب في كتابه (شروق من الغرب) يحمل دعوته الافتتاحية على الحضارة الغربية بوصفها مصدراً وحيداً للنهضة والخروج من الأزمة. وفي أثناء انتقاله من مرحلة الشباب الى مرحلة النضوج اطلع على التراث العربي الإسلامي المتراكم على مر العصور المزدهرة... فاكتشف ان لنا تراثاً قديماً له جوانب إيجابية اصيلة فاعجب بها وأحس بشيء من الحيرة، كيف يحتفظ بدعوته الى الأخذ بمقومات الحضارة الغربية مع الانتفاع في الوقت نفسه بالعناصر المضيئة التي لاحت من بين التراث العربي المتراكم" (328 : 125).

ويتساءل عن كيفية المواصلة بين التراث العربي القديم والمعاصرة الجديدة، فيجيب في كتابه (تجديد الفكر العربي) بجواب هو الاهتداء الى "المحاكاة فما علينا الا ان نتعقب هؤلاء الأسلاف لنرى ماذا صنعوا تجاه دنياهم، لنصنع نظيره تجاه دنيانا، فعندئذ نحافظ على السمات الأصلية التي تميزنا، دون ان تقتصر هذه المحافظة على إعادة الناتج نفسه مرة أخرى في نسخة اخرى" (130 : 307).

وأراد في تعامله مع التراث إبراز شخصيات ورموز في مختلف مجالات التراث (الدين والفلسفة، والشعر، والنثر،.. وغير ذلك) لتشكل هذه الشخصيات في ضمير الانسان العربي وسلوكه وطريقته في التفكير (332 : 18). ولكنه كره وانكر إنكارا شديدا التعامل مع التراث والشخصيات التراثية البارزة تعامل الاحياء المجرد للتراث والاقتصار عليه، والعيش فيه والتقوقع في ماضينا وفي تاريخنا والعيش مع الأسلاف الصالحين (332 : 17).

واكد على تعديل القيم اللاعلمية ونقدها في تراثنا انطلاقا من الفلسفة العلمية، ونبذ كل ما يتنافى مع العقل، لانه ثمة جوانب لا معقولة في تراثنا أدت إلى جمودنا الفكري وانحطاطنا الحضاري لذلك يجب تجنبها وبناء حاضرنا على أسس علمية قوية (332 : 18).

وأكد على التعامل مع التراث بأسلوب علمي متجدد مستفيدا من التراث في تطوير المستقبل، مع احتفاظ الامة بأصالتها ومقومات شخصيتها القومية والحضارية.

لقد اراد زكي نجيب محمود ان يجمع بين التراث والحداثة بطريقة واعية ومتوازنة، وهذا الجمع يتم من طريق الإرادة والعلم، لانه إذا لم يجمع بين التراث والحداثة فانه سيقدم للإنسان العربي أدبا سطحيا، لان الإبداع الحقيقي يكون تجاوزا للأقدمين والمحدثين، بعد استيعاب إنجازاتهم. وهو يرى أن افضل طريقة لربط شبابنا بتراث أسلافهم هو الإنتاج الفني، فالإنتاج الفني يهضم الفكرتين (التراث والحداثة) في آن واحد، وينتج فكرة جديدة مبدعة، فالجديد يصون الثوابت ليحفظها من التحلل والدمار، وهو لا يمثل الانقطاع عن القديم الجيد والأصيل (332 : 19-20).

النموذج الثالث: عبدالغني النوري وعبد الغني عبود:

الفكر التربوي العربي لدى النوري وعبود(*):

يرى أصحاب هذا الأنموذج انه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي، إذ يكون كما كان في عصور الازدهار العربي، وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان، معجزة هذا الكون وسر اقتدار ربه وخالقه وخليقته في هذه الأرض. ويروا أن فلسفة التربية في العالم العربي حتى ان تعالج بوصفها جزءاً من فلسفة عامة للمجتمع العربي، بحيث تكون التربية جزءاً من حركة المجتمع، يتحرك إلى الأمام، له أهداف معينة، تحددها فلسفته العامة. ولا بد أن تراعي هذه الفلسفة العامة - والفلسفة التربوية - أننا عرب والعروبة ماض وحاضر ومستقبل، إنها تراث وخصائص، إنها ميزات ونقائص، إنها حقوق وواجبات، إنها عقيدة وسلوك، وهي لا تنفصل عن الإسلام، وان الإسلام عز العروبة، أو الإسلام دين كلي

(*) نحو فلسفة عربية للتربية، دار الفكر العربي، ط1، 1976 م.

شامل، يشمل الحياة كلها، فهو يشمل حياة الإنسان من جميع وجوهها مادية كانت أو مدنية أو اقتصادية أو أخلاقية أو روحية.

ويؤكد أصحاب هذا الانموذج ان الفلسفة التربوية العربية يجب ان تدور حول الإنسان العربي، ولا بد ان يكون إنسانا غير الإنسان العربي المعاصر، وإنما إنسان مؤمن متصل بالله، عامل جاد نشيط متسائل باحث، إيجابي خلاق. وبدون ان تحقق التربية العربية هذا الهدف في الإنسان العربي، سيظل الإنسان العربي بلا رسالة، ومن ثم لن تكون لحياته قيمة ومعنى. أما إذا اتصل الإنسان بالله فسيكون ذا هدف وذا رسالة، وستكون لحياته قيمة ومعنى. ومن ثم يعرض اصحاب هذا الرأي المنطلقات الأساسية لتربية الإنسان العربي وتتمثل بالآتي:

1- الإنسان العربي محتاج في تربيته إلى الإيمان، بأن في الكون نظاماً، وان هذا النظام منبعث عن قصد كوني، وهذا القصد الكوني هو مشيئة الله خالق الكون. ومن ثم الإيمان بأن الإنسانية هي أسمى ثمرة نعرفها، والإيمان بالأمة العربية، والإيمان بأن للفرد قيمته الروحية وقدسيته المعنوية، ثم الإيمان بقدسية الحرية، على ان تكون الحرية واسطة لإظهار المواهب الكامنة في الفرد، لخدمة المجتمع، وان تكون مقرونة بالشعور بالمسؤولية الاجتماعية، والإيمان بالمبدأ الديمقراطي.
2- إيمان الإنسان العربي بالله رب الناس ورب هذا الكون، هو الطاقة الخلاقة المبدعة التي تخلق ذلك الإنسان (المعجز)، وتطهر مجتمعه من الشوائب والتخلف الشديد.
3- يجب أن يُمارس عمليا ليتحول إلى سلوك عملي يغير بالفعل وجه الحياة على الأرض العربية.
4- لن يكون هذا الإيمان المنشود، ولن تكون ترجمته إلى سلوك عملي إلا إذا كانت التربية العربية تربية شاملة ومستمرة تهتم بجوانب الشخصية العربية المختلفة.
5- لا بد ان يكون الإيمان إيمانا متفتحاً دائماً يقوم على حرية الاختيار وعلى الإقناع، ومن ثم على تنمية الشخصية الفردية ليناسب عصر العلم الذي نعيش فيه.
6- فلسفة التربية يجب ان تدور - إلى جانب الدين - حول العلوم الحديثة، على ان تأخذ البلاد العربية من هذه العلوم ما يلائم حاجاتها النامية المتطورة.

7- يجب ان تفرض التربية العسكرية بمعناها الواسع نفسها على برامج التعليم ومناهجه في العالم العربي. وان القرآن الكريم والحديث الشريف هما القادران على انتزاع الإنسان من تخلفه، والاتجاه فيه نحو العمل اليدوي.

إنّ البلدان العربية هي اليوم أمام اختيارات متعددة بشأن مستقبلها التربوي، وهذه الاختيارات تتمثل بالآتي :

الاختيار الأول :

يجب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مركزة على التوسع الخطي وزيادة الأعداد، مع تعديلات أو تحسينات هامشية. وهذا الاختيار يمكن تسميته : استراتيجية التقليد أو الاستمرار على القديم.

الاختيار الثاني :

يجب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مع تحول في الاهتمام من الكم إلى الكيف، ولكن على وفق المفاهيم والمعايير والممارسات والأدوات الدارجة، مع بعض الملائمات والمراجعات الجزئية. وهذا الاختيار يمكن تسميته : استراتيجية التجديد التربوي أو الإصلاح الجزئي من داخل نظم التعليم.

الاختيار الثالث :

يجب أن تواصل التربية نموها في البلدان العربية مركزة على كفايتها الخارجية، ويمكن تسمية هذا الاختيار : استراتيجية الكفاية الخارجية الضيقة للتربية (أو الإصلاح الجزئي من خارج التعليم).

الاختيار الرابع :

يجب أن تخضع التربية، وهي تسير لمراجعة جذرية شاملة في البلدان العربية لأن تصبح بالفعل تربية عربية للجميع، تربية متقدمة، ومنتجة، وديمقراطية، ومستديمة، ويتم إدارتها

على أسس علمية ضمن إطار عربي موحد. وهذا الاختيار يمكن تسميته : استراتيجية التجديد التربوي الشامل.

النموذج الرابع : محمد فاضل الجمالي:

الفكر التربوي العربي لدى محمدفاضل الجمالي(*):

هدف هذا الانموذج إلى تبني فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية لجميع الدول الإسلامية ولاسيما العربية، داعياً إلى توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، وأن العالم الإسلامي بحاجة إلى فلسفة تربوية إسلامية جديدة ليقوم رجال التربية بتحقيق المطالب الآتية:

1- تعرّف العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجلية من اجل تربية الناشئة.

2- تعرّف عوامل التخلف في العالم الإسلامي، وإدراك ان الدين الإسلامي غير مسؤول عن هذا التخلف.

3- تعرّف نقاط القوة و الضعف في نظم التعليم المقتبسة من الغرب.

4- مجابهة التحديات التي تجابهنا بها العقائد الغربية.

5- إدراك المربين ضرورة بعث الذاتية الإسلامية في تربيتهم.

6- العناية باللغة العربية التي هي لغة القرآن الكريم ولغة المسلمين.

إنّ واجب المربي المسلم يتطلب ان يتسلح بفلسفة إسلامية أخلاقية تزود الإنسانية بالإيمان بالله والمبادئ الأخلاقية المطلقة وكان لبحثه نتائج اجملها بما يأتي :

1- دعوة المربين الى الاهتمام بالفلسفة الإسلامية.

2- أن ينظر الى القرآن الكريم على أنه للمسلم أعظم كتاب في فلسفة التربية والتعليم.

3- أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان والكون، وجوانب أخرى من حياة الإنسان.

(*) نحو توحيد الفكر التربوي في العالم الإسلامي، الجامعة التونسية، الدار التونسية للنشر، ط2، 1978 م.

4- تعرّف أهداف التربية في القرآن الكريم على أساس :

أ - تعريف الإنسان بمكانته بين الخليقة ومسؤولياته الفردية في هذه الحياة .

ب- تعريف الإنسان (الطبيعة) وحمله على إدراك الحكمة للخالق في إبداعها وتمكينه من استثمارها .

ج- تعريف الإنسان بخالق كل شيء في الكون وحثه على عبادته .

د - إبراز الفلسفة الأخلاقية في القرآن الكريم .

هـ - إبراز دور التربية في تحقيق الرقي الإنساني .

و- الدعوى إلى الفكر الموحد للجانب التربوي في نظرة إسلامية شاملة .

وتضمنت الدراسة أيضاً تقرير اللجنة الثقافية المنبثقة عن المؤتمر الإسلامي المنعقد في مكة المكرمة عام 1965م . ويشير التقرير إلى ما تركه الاستعمار من آثار سيئة في حياتهم الثقافية ، وفي سائر نواحي حياتهم، كان من مظاهره :

1- غزوهم بتيارات فكرية مستوردة متعددة أدت إلى تشتت المسلمين واختلافهم في التفكير، والاتجاه في الحياة ، مع مخالفة للإسلام ومعارضته أدت إلى إبعاد المسلمين عن الإسلام في سائر الميادين من فكرية وخلقية وسلوكية واجتماعية وسياسية واقتصادية .

2- الاحتفاظ بأساليب قديمة بالية وعادات وتقاليد ليست من الدين في شيء .

3- وجود نظم تعليمية متعددة ومختلفة قديمة دينية ، وحديثة علمانية .

ومما سبق فقد أوصى المؤتمر بتوصيات لتدارك هذه النقائض وتحقيقا لوحدة المسلمين وإعادتهم إلى الحياة الإسلامية الصحيحة ، بالإشارة إلى بعض التوصيات منها :

1- إقامة نظام ثقافي موحد الأساس والروح يشترك فيه جميع المسلمين ، ليحررهم من غزو الأنظمة الثقافية والفكرية المخالفة لمبادئ الإسلام .

2- العناية بتدريس الإسلام ومبادئه في جميع درجات التعليم ، ومختلف مراحله الدراسية .

3 - لا يقتصر هذا التعليم على الناحية العقلية، بل أن يكون مولداً للعواطف الإسلامية موقظاً للناحية النفسية، وتكوين العادات والسلوك الإسلامي.

4 - أن تكون العناية بوجه خاص بدور المعلمين وكليات التربية فتؤسس على وفق أسس إسلامية، ويعتنى بها عناية خاصة بالتربية الإسلامية وأساليبها والثقافة الإسلامية.

إن ما دفع الكاتب إلى هذه الدراسة أن الفلسفة الإسلامية تدعو المربين المسلمين أن يجابهوا بشجاعة وإصرار وصراحة الأخطار المتأتية من الفلسفات والعقائد المعتلة التي ابتلي بها العرب، والتي تسربت عدواها إلى عدد من الشباب الذي يدعي الثقافة، وهو يجهل الكثير من حقائق دينية ومقومات قوميته. وان الخطر اليوم أعظم بوجود العلمانية والتشكيك واللامبالاة والإلحاد بشتى أنواعه (277 : 40-42).

النموذج الخامس: لطفي أحمد بركات:

الفكر التربوي العربي لدى لطفي أحمد بركات(*):

بيّن بركات في دراسته ما عاناه المجتمع المصري من تأثير الاستعمار والإمبريالية والصهيونية، وان هناك كثير من التحديات والمعوقات يمكن الإشارة اليها:

1- الانفجار السكاني.

2- التخلف الثقافي.

3- البيروقراطية الجامدة.

4- الصهيونية العالمية وإسرائيل.

كما بلور مشكلته في أن الفكر الاشتراكي العربي في مصر أصبح الفلسفة الاجتماعية السائدة. وأن ما تتميز به فلسفة التربية عدة خصائص أهمها:

1- عمق الفكر الفلسفي.

2- الفكر الفلسفي التأملي.

(*) في فلسفة تربوية، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1978 م.

3- الفكر الفلسفي العام والشامل.

4- اتساق الفكر الفلسفي وتكامله.

5- الفكر الفلسفي يتسم بالشك المنهجي.

6- الفكر الفلسفي يتسم بالتسامح والحرية.

أما حدود بحثه فكانت مصر آخذاً بالعمومية والنظرة الشاملة الموسعة إلى ديناميات العملية التربوية بلا تركيز على ناحية بذاتها. وأن غرض بحثه الرئيس هو البحث عن فلسفة تربوية نابعة من البناء الاجتماعي المصري، ومرتكزة على فكره الاشتراكي موضحاً عدم أخذه لأي فلسفة غربية أو استيراد فلسفات تربوية. ويشير الباحث الى أن دراسته تستند في جميع دلالاتها ومكوناتها إلى الاستقراء العملي، اذ يتضح في دراسته حساب المتغيرات المحلية والقومية والعالمية. وفي هذا تصبح منهجية البحث اتخاذ الأسلوب العلمي، والتجربة العلمية لبحث العملية التعليمية في ضوء فلسفة تربوية مقترحة. وهدفت دراسته إلى: ضرورة ترجمة المبادئ العامة المنبثقة من أن التربية عملية اجتماعية للمجتمع الذي يعيش فيه لأسباب عديدة:

1- لتعكس فكره الاجتماعي وتشير إلى مدى نموه وتطوره.

2- لتحدد درجة تطلعه وطموحه.

3- لتوضح ألوان النشاطات المتعددة الأوجه التي يمارسها أفراده.

ولذا لا تأتي دراسته من فراغ، وإنما تستمد أصولها وأهدافها من طبيعة الفلسفة الاجتماعية القائمة، داعياً في بحثه إلى التغيير الذي ينبع من الداخل، لأن التغيير يؤدي دوره في ميلاد كل مرحلة جديدة في الوجود، مع أن هذه الدراسة استهدفت نقد الأوضاع. وعلى ذلك يكون عمل التربية على وفق هذه الفلسفة تعرّف القيم الأساسية التي يجب أن تتأصل في سلوك المواطن المصري وفي حياته اليومية، وذلك مثل: الإيمان بالحرية وعدها أكبر الحوافز، الإيمان بمظاهر التغيير وضرورة التجديد، الإيمان بقيمة العمل المنتج النافع اجتماعياً، الإيمان بالحرية الموجهة حافزاً للابتكار.

لقد حدد الكاتب معالم الفلسفة التربوية في الإطار الاجتماعي للفكر الاشتراكي التي تتمثل في :

1- تحليل المحددات الثقافية للخبرة المصرية .

2- تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للطبيعة الإنسانية .

3- تحليل بعض جنبات الرؤية المصرية للمعرفة الإنسانية .

4- إن فلسفته هدفها إرشادي للتعلم المصري .

ونتيجة هذا فان فلسفة التربية المقترحة تكون بمنزلة نشاط فكري منظم وجهد عقلي محدد، ثم يستطرد في فصول الدراسة الى جوانب متعددة عن الفكر الاشتراكي العربي في مصر في تطوره ومؤشراته وملامحه وبزوغه، موضحا ملامحه المحددة والمتميزة وأهمها :

1- السعي إلى تحقيق تنمية متكاملة شاملة في البناء الاجتماعي المصري .

2- السعي إلى بناء ديمقراطية سليمة .

3- دعم مفهوم التعاون .

4- دعم القيم الروحية الإنسانية .

5- دعم القومية العربية .

6- دعم الوحدة العربية .

7- دعم العلم وربطه بالواقع الاجتماعي .

8- حل التناقضات سلمياً .

وقد استخلص الكاتب من ذلك انه لا بد للتربية الجديدة من فلسفة جديدة، في إطار عدة مؤشرات تربوية يمكن إيجازها على النحو الآتي :

1- التغير التقدمي الشامل وتأكيد العمل المنتج اجتماعياً .

2- روح التعبئة ضد التخلف .

3- دعم المعرفة العلمية والاقتصادية .

4- تحقيق العدل الثقافي .

لقد حلل الكاتب بعض الجوانب الفكرية كالوجود والطبيعة الإنسانية والقيم الإنسانية وغير ذلك في ضوء الفكر الاشتراكي، متسائلاً ما موقف الفلسفة التربوية الاشتراكية من كل الاتجاهات ؟ مشيراً إلى أن التغيير أصبح حقيقة الوجود نفسه، وأن هناك تطابقاً بين القيم والعلم والرؤى الاجتماعية للحاضر والمستقبل، متوصلاً في كتابه إلى الخصائص المميزة للفلسفة الاشتراكية للتربية في المجتمع المصري من ركائز أساسية للفلسفة التربوية المقترحة، ومعالم رئيسة مميزة على النحو الآتي :

1- الشمول : إذ إن العالم أصبح متشابكاً مترابطاً، وليس هناك عزلة بين الشعوب.

2- التكنولوجيا : بأنها أحد المعالم التي تتميز بها هذه الفلسفة التربوية.

3- التغير الثقافي السريع : لأنه سمة الحاضر والمستقبل في جوانبه المادية والمعنوية، وهذا التغير يتطلب الاستعداد له.

4- الوظيفة : ويقصد بها وظيفة المعارف العلمية، ومدى تأثيرها في حياة البشر وحل مشكلاتهم.

5- الديمقراطية : وأهميتها في إيجاد الترابط بين الديمقراطية السياسية والديمقراطية الاجتماعية.

6- الروحية : ويقصد بها القيم الروحية وقدرتها على هداية الإنسانية.

7- الإنسانية : إذ لا شك في أن الفلسفة الاشتراكية العربية تؤمن بالإنسان، وتوجهه نحو التعليم.

ومن نتائج دراسته ومقترحاته لهذه الفلسفة أنها احتوت عدة مبادئ تربوية طالبا من السياسة التعليمية الأخذ بها، وترجمتها الى سلوك وعمل في النظام التعليمي، وهذه المبادئ هي :

1- مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، و ارتباطه بمبدأ تذويب الفوارق الطبقية.

2- مبدأ تذويب الفوارق بين الطبقات، وارتباطه بمفهوم تكافؤ الفرص.

3- مبدأ التخطيط الاشتراكي الكفء.

4- مبدأ التغيير التقدمي الشامل.

5- مبدأ تعليم المجتمع من أجل تحدياته وعصرنته .

6- مبدأ التعليم المستمر .

7- مبدأ التعليم المنتج النافع اجتماعياً .

وفي نهاية كتابه يرى أن تصبح هذه الرؤية الفلسفية التربوية بوظائفها ومحدداتها ووسائلها ومجالاتها وأهدافها انعكاساً صادقاً للفلسفة السائدة في مجتمعه المصري (244: 1-6).

النموذج السادس : عبدالله عبدالدايم:

الفكر التربوي العربي لدى عبدالله عبد الدايم(*):

يبدأ هذا الأنموذج بالسؤال عن أسباب تأكيد المربين العرب أهمية وضع فلسفة عربية للتربية، وتأتي الإجابة بما يأتي :

أولاً : الأسباب التربوية :

وهي الجوانب المتعلقة بالصلة بينها وبين الشعور بالحاجة إلى توليد فلسفة تربوية عربية :

1- فيما يتصل بالجوانب الكمية لنظم التربية العربية .

2- الإنفاق الكبير على التربية .

3- البحث في محتوى التربية .

4- التجويد النوعي للنظام التربوي .

5- التجديد (255 : 9) .

ثانياً : الأسباب الراجعة إلى أزمة الحياة العربية :

1- إن النظم التربوية العربية القائمة نظم مجلوبة وهجينة، وليست نظماً منبثقة من طبيعة المجتمع العربي وحاجاته .

(*) نحو فلسفة تربوية عربية ومستقبل الوطن العربي، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 1991 م.

2- الحاجة إلى العودة إلى الأصول (أصول الفكر العربي الإسلامي، وأصول التربية الإسلامية)، واتخاذها منطلقاً للفلسفة المنشودة.

3- ثمة تأكيد أهمية الفلسفة التربوية في معالجة أزمة الحياة العربية منطلقة من مشكلات العصر التي ينعكس الكثير منها على مشكلات المجتمع العربي سلباً وإيجاباً (225 : 13).

ثالثاً : التطلع إلى مستقبل جديد للوجود العربي، يسقطون عليه آمالهم وأفكارهم لنستطيع التأثير في المستقبل (225 : 29):

إن غاية أية فلسفة تربوية كانت ولا تزال ترسم للتربية، ولاسيما الأهداف والسياسة التربوية، وان هذه الغايات بحاجة إلى ثلاثة جوانب هي :

1- الفلسفة الاجتماعية العامة التي يأخذ بها أي بلد، والتي يحدد منها نظرته إلى الحياة ومفهومه للتقدم والتطور في شتى الميادين من خلال اختياراته القومية الكبرى.

2- الفلسفة التربوية المشتقة من تلك الفلسفة الاجتماعية العامة، و من تحليل الواقع التربوي.

3- السياسة التربوية، وهي حصيلة الفلسفة التربوية المشتقة بدورها من الفلسفة الاجتماعية العامة. ثم يوضح الكاتب دور التربية في بناء المجتمع وبناء الغد ويتبين أن هناك ثلاثة فرق : الفريق الأول يرى أن التربية والمجتمع صنوان لا سبيل إلى تغير المجتمع بلا تغيير التربية، وان التربية قادرة في النهاية على تكوين مجتمع الغد. وفريق ثان يرى أن التربية عاجزة عن تغيير المجتمع، وأنها في هذا المجال متبعة لا مبدعة، وان لكل مجتمع نظامه التربوي الذي يفرزه، وان التربية لا تعدو ان تلعب أثر (المولد) للنظام الاجتماعي الذي ولدها. وفريق ثالث في منزلة بين المنزلتين، يرى أن التربية قادرة على تغيير المجتمع، وأن المجتمع قادر على التأثير في التربية. ثم تطرق الكاتب إلى فلسفة التربية بين فلسفة الماهية وفلسفة الوجود، على أن الفيلسوف ينطلق من وجود علاقة حية تربط بين المعلم والمتعلم، ويبحث في عملية نمو هذه العلاقة نفسها عن ماهية التربية، ويحدد على أساسها عملها وقوامها. أما التربية المعاصرة ومعها

الفلسفة المعاصرة فتختار غالباً الطريق الأول البدء من الوجود، ومن الواقع التربوي المعاش، ومن العلاقة التربوية، وبهذا تحدد التربية المعاصرة ماهية التربية (25 : 140-141).

ويتساءل المؤلف : كيف نفهم فلسفة التربية ؟ وكيف نفهم أثرها في تغيير المجتمع ؟ ويعطي جواباً : إن فلسفة التربية الحقة كما نراها، ينبغي أن تكون المكان الذي تطرح فيه مشكلات الوجود الإنساني جميعاً في علاقتها بالتربية لتدرس وتناقش وتحلل مكاناً خصيباً مولده للتغيير المرجو، وأن الفرد أهم ما في الواقع التربوي الذي يتوجب فهمه من أجل الإسهام في تطويره، أما أثرها في تغيير المجتمع، فالغاية والهدف إيجاد الفلسفة التربوية القادرة على تغيير المجتمع، وهذا التغير يمكن حدوثه إذا ما توافرت شروط معينة منها :

1- أن تكون فلسفة التربية مستقبلية أي تربية متجهة نحو المستقبل.

2- أن يكون التغيير التربوي تعبيراً منطلقاً من الواقع الاجتماعي العام.

3- اتجاه التربية إلى تأكيد العمل من أجل المستقبل.

4- ترتبط التربية المستقبلية بعمل الفرد إلى حياة أفضل للمجتمع.

5- منح الاتجاه المستقبلي للتربية حرية في رسم الغايات والأهداف، لأن الواقع الحالي تواق إلى اتجاهات جديدة.

ويوضح الباحث أن الإنسان المعاصر في أزمة حقيقية وعميقة تكاد تؤدي بإنسانيته ومقومات كيانه الإنساني، وأن الإنسان أصبح يعيش مع عالم متغير فيه القلق والضياع والفوضى وهموم الشباب، ثم يتطرق إلى التراث، والواقع والمستقبل العربي، ويمكن عده منطلقاً أساسياً نحو رسم معالم الفلسفة التربوية العربية، وأن صعوبة البحث عن غايات الوجود العربي من خلال ماضيه وحاضره ومستقبله، متطرقاً في دراسته إلى عدة عوامل للتخلف أو أنواع متعددة للتخلف، ذاكراً أن عوامل التخلف تختلف من أمة إلى أمة، ومن بلد إلى بلد. وان هناك عوامل تخلف حول النظر إلى الكون والإنسان والأشياء، وان التخلف يرجع أحياناً إلى قيم البداوة، وان هناك تخلفاً في الشخصية العربية وفي الثقافة العربية الإسلامية، وتخلفاً يرجع إلى عوامل اجتماعية وسياسية للنظم السائدة. ويضع ثلاثة شروط للخروج من التخلف وهي : إصلاح الأنظمة في المجتمع العربي إصلاحاً جذرياً بل

ثورياً، وإصلاح الأشخاص من طريق التربية بالمعنى الواسع للكلمة ومن طريق الدين وسواهما وأخيراً العمل القومي المشترك وصولاً إلى الوحدة العربية.

لقد وضع الكاتب شروطاً للتقدم، وهي عقلنة المجتمع العربي وتحقيق ثورية عقلية وفهم التراث العربي الإسلامي فهماً مجدداً، والقيام بثورة قيمية أخلاقية تبعث القيم والأخلاق الحية التي يحتاج إليها المجتمع العربي، وتكوين القدرة العلمية والتقنية، واحترام الشخصية الإنسانية وتوفير الحرية لها، وأخيراً تحقيق الاستقلال الذاتي في شتى ميادين الحياة.

ويصل الكاتب إلى مصادر الفلسفة التربوية العربية المنشودة ومنطلقاتها من خلال: نظم أهم معاني الفلسفة التربوية ومنطلقاتها بوصفها تشمل الاتجاهات للواقع العربي والعالمي، وواقع فلسفة التربية في البلاد العربية. وان وضع فلسفة تربوية عربية لابد ان يكون عملاً عربياً جماعياً مشتركاً، لأن الفلسفة التربوية لا يحددها ذلك - أي البحث النظري - بل الواقع الحالي المعاش، لأن غايات التربية لابد أن تكون ملتحمة بالسياق الاجتماعي بأشكاله المختلفة، وان المستقبل وحاجاته وصوره تحقق مطلبين:

1- ان يمنح الغايات التربوية التي ترسمها الفلسفة التربوية وجوداً حركياً حياً ومتجدداً.

2- أن يقوى على تعبئة النفوس للعاملين في ميدان التربية ونفوس الطلاب وسائر أفراد المجتمع (225 : 78).

لقد توصل الكاتب أخيراً إلى معالم الفلسفة التربوية العربية المنشودة من خلال واقعين عالمي وعربي موضحاً ان لكل واقع وجهين سلبي وإيجابي. فالعالمي يتصف بالتغير المذهل والحيرة والقلق والتناقض، ويتصف في الوقت نفسه بالمبادرة والخلق والإبداع. والعربي يمر بمنعطف انتقالي مهم يقوم من خلاله صراع عميق مع ذاته، ويحمل جملة من القيم الأخلاقية الإيجابية إلى جانب عدد من الاتجاهات والعادات السلبية. ثم يتطرق الباحث لتلك المعالم من خلال الأهداف والمنطلقات التي وردت في استراتيجية تطوير التربية العربية فيذكرها ويؤكد عليها، وهي المبدأ الإنساني، والتربية للإيمان، والقومي الديمقراطي، والتنموي، والتربية للعلم، والتربية للعمل والأصالة والتجديد، والإنسانية، والتربية للقوة والبناء، والتربية للحياة، التربية المتكاملة، وعلى كل ما سبق من أفكار وآراء كان الباحث يصف

الواقع بالتخلف، وأكثر ما يحتاج إليه بث حركة الحياة الديناميكية فيه من طريق جرعات تربوية تكون لتلك الفلسفة الرؤية المستقبلية التي ترافقها العقلية التخطيطية. ويصل الباحث في نهاية بحثه إلى نظرة تأليفية شاملة يطلع منها بقوله : إننا نبحث عن فلسفة تربوية قادرة على إخراج المجتمع العربي من تخلفه، وعلى السير به في طريق البناء الحضاري وصولاً إلى تحديد محاور أساسية، أو الغايات الكبرى التي تتمحور حول الفلسفة التربوية العربية، وهذه الغايات هي :

1- تكوين روح الخلق والإبداع لدى الناشئة.

2- تكوين القدرة على التغير والتغيير (تجاوز الذات والمجتمع).

3- تكوين الفكر الناقد.

4- تكوين روح التسامح والتآلف ونبذ العصبية والتعصب.

5- تكوين روح السيطرة على المستقبل وقيادته.

6- تكوين روح الانتظام والتنظيم.

7- تكوين روح العمل وروح التحدي وإرادة التحدي.

8- تكوين الروح العلمية.

9- تكوين روح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك.

10- العناية بذوي المواهب والنخبة.

11- تكوين روح الديمقراطية.

12- تعزيز الإيمان القومي.

وعن هذه التكوينات يصدر العزم على إنقاذ ما يمليه هذا الإيمان من غايات تربوية وفلسفة تربوية (225 : 177-178)، (225 : 230-232).

النموذج السابع: ماهر الجعفري وكفاح العسكري:

الفكر التربوي العربي لدى الجعفري والعسكري(*):

تأتي أهمية وجود فلسفة تربوية عربية من خلال استعراض الباحثين لواقعنا العربي، وواقع بعض مفكري العرب، ومدى تأثرهم بالفلسفات الأوروبية، وغياب فلسفة تربوية عربية، على الرغم من التراث الفكري والتربوي للامة العربية الذي تركه الأجداد وتناقلته الأجيال حتى الوقت الحاضر. إننا (بوصفنا أمة عربية) نعاني من حالة الاغتراب الفكري، وضبابية الرؤية لدى المفكرين العرب.

يبرز الباحثان ما يعاني منه المثقفون العرب نتيجة عدم وجود فلسفة تربوية عربية، وقاما بتحديد المصطلحات المتعلقة ببحثهم. وهي الفلسفة، والتربية، وفلسفة التربية، والحاجة لفلسفة التربية. ويأتي الفصل الثاني من البحث بعنوان رؤى متعددة لفلسفة تربوية عربية موحدة، وفيه يستعرضان كم من الندوات والدعوات بشكل موجز لطرح مشروع نحو فلسفة تربوية عربية. والباحثان يتفقان بما جاء من استراتيجية تطوير التربية العربية، ثم يقدمان الفلسفة التربوية المقترحة المنبثقة من المشروع الحضاري الذي قدمه حزب البعث العربي الاشتراكي فيبدآن بتقديم مجموعة المفاهيم من وجهة نظر الحزب والمتعلقة بما يأتي :

1- الجسم، الروح، العقل.

2- الخير والشر.

3- الوراثة والبيئة.

4- الحرية.

5- الفرد والمجتمع.

6- النوع (المرأة والرجل).

7- القيم والأخلاق.

(*) نحو فلسفة تربوية عربية، مجلة دراسات فلسفية، العدد الثالث، (تموز - أيلول)، السنة الأولى، بغداد 1999م.

8- العلم والمعرفة .

9- الانقلابية .

10- الثورية .

11- الوطنية والقومية والوحدة العربية .

وبعد استعراض الباحثين لمجموعة المفاهيم يقدمان مجموعة من المرتكزات أو المبادئ المنبثقة من المفاهيم لتكون أو تصبح أهدافا عامة للفلسفة التربوية، أو أساسا لهيكلة الفلسفة التربوية المقترحة . وهذه الأسس (المبادئ) لا تعمل بشكل خطي، بل هي تعمل بشكل منظومة وهي على ما يأتي (252 : 45) :

أولاً :المبدأ الإنساني :

ويعني الإيمان بالإنسان قيمة عليا، والعمل على تطوير شخصيته بالتفاعل مع مجتمعه. ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1- الإنسان قيمة عليا.

2- تنمية شخصية الإنسان من جوانبه كافة بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع.

3- تمكين المواطن من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها .

4- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع ودور التربية في تحقيق هذا التفاعل .

5- تمكين المتعلم من بناء أسرة متماسكة قائمة على العلاقات الاجتماعية .

6- تنمية القدرات الإبداعية والعلمية والتقنية للإنسان العربي .

وان الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ هي :

أ- الحملة الإيمانية التي تؤكد مبدأ الإسلام .

ب- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد .

ثانياً : المبدأ الإيماني:

ويعني ترسيخ الإيمان بالله ورسالته السماوية وخاتمتها الإسلام والمبادئ السامية التي دعت اليها . ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1- عناية الفلسفة التربوية بترسيخ فكرة الإيمان بالخالق عز وجل في نفوس المعلمين .

2- تحقيق التوازن في شخصية الإنسان من حيث القيم الدينية والدنيوية .

3- ترسيخ الأخلاق والقيم وروح التعاون .

4- بناء ضمير أخلاقي للإنسان العربي .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :

أ- حاجة النفس الإنسانية إلى العقيدة الدينية .

ب- اقتراب الإنسان من قيم السماء (252 : 46) .

ثالثاً : المبدأ العلمي:

التوجه نحو اكتساب اكبر قدر ممكن من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان من حيث :

1- ان تعنى فلسفة التربية بترسيخ مفهوم العلم في فكر المتعلمين .

2- ان تسهم في تطوير البحث العلمي .

3- تأكيد تحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المتعلمين .

4- تأكيد إعداد المعلمين إعدادا علمياً وتهيئة المناهج التي توافق العصر .

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :

أ- تأكيد المنبع الإسلامي وأصوله في النظرة إلى الحياة .

ب- القراءة و الاطلاع المستمر .

ج- محاولة إيجاد أساليب ابتكارية في جميع المجالات .

د- تطوير العلوم الأساسية للتربية .

رابعاً: المبدأ الأخلاقي:

يتم بموجبه التوازن بين القيم العلمية والإنسانية لتكوين مجتمع متوازن، وضمير الإنسان هو المرتكز الذي ينظم القيم الدنيوية والدينية. ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1- تشكيل تربية متميزة لدى المتعلمين.

2- بناء قيم أخلاقية ضمن مجتمع سليم.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ :

أ- تربية الضمير الإنساني.

ب- الصلة الوثيقة بين التربية و المجتمع (252 : 46).

خامساً : مبدأ الإنسانية :

ويعني الانفتاح على الشعوب وثقافاتها وتوثيق التعاون. ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته عناية التربية بما يأتي :

1- وحدة الجنس البشري والمساواة بين الشعوب.

2- فتح الحوار الحضاري بين الشعوب.

3- دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها.

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

أ- اصبح العالم قرية صغيرة نتيجة الثورة التقنية.

ب- التقدم الحضاري هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن.

ج- إن مستقبل الإنسانية مرتبط بتعاون كل الدول المتقدمة والمتأخرة للوصول إلى مستقبل مشرق.

سادساً : المبدأ القومي الوطني :

ويشمل بين دلالاته :

1- يجب أن تكون التربية ذات انتماء وطني وقومي.

2- إعداد المواطن الملتزم نحو وطنه و قوميته، وغرس حب الوطن العربي في نفوس المواطنين.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ :

أ - السعي نحو الوحدة العربية لامتلاك الأمة العربية مقومات الوحدة.

ب- تحصين المواطن العربي من كل الأفكار التي تبثها الإمبريالية والصهيونية.

سابعاً : المبدأ الديمقراطي :

ويعني تنظيم الحياة على أساس الحرية والعدالة وتكافؤ الفرص وتنمية المواهب.

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

1- منح فرص التعليم لأفراد المجتمع كافة.

2- تنظيم المجتمع تنظيماً مستنداً إلى ارادة الجماهير.

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

أ - اعتماد التربية وسيلة فاعلة للديمقراطية.

ب- تطور مفهوم الديمقراطية ليشمل نواحي الحياة كافة.

ثامناً : مبدأ ديمومة الحياة :

يتضمن جوانب حياتية منها الوطنية والقومية، ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1- المحافظة على مكونات الحياة.

2- إدراك أن التربية حياة متجددة.

3- جعل التربية نشاطاً معبراً عن قوة الحياة للمتعلمين .

ومن الاعتبارات التي تؤكد هذا المبدأ :

أ - تأكيد جوانب المعرفة .

ب- البحث عن كل ما يلائم متطلبات العصر .

ج- تأكيد المؤسسات التربوية .

تاسعاً : المبدأ الوطني :

ويعني حب الوطن والدفاع عن سيادته وكامل ترابه الوطني وترسيخ وحدته . ومن بين دلالاته :

1- تنمية روح المواطنة الصالحة .

2- تعزيز إيمان المواطن بمبدأ الاستقلال الوطني و القومي .

3- ترسيخ الوحدة الوطنية .

4- تأكيد أهمية التفاعل الحي بين الشعب و قيادته .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند اليها هذا المبدأ :

أ - تاريخ العراق و مزاياه الحضارية .

ب - خصائص المجتمع العراقي وبيئته الجغرافية .

عاشراً : المبدأ الاشتراكي :

ويعني تنظيم الحياة الاقتصادية وضمان تطوير الإنتاج وتحقيق عدالة التوزيع ، ومن بين دلالاته :

1- ترسيخ المبادئ الاشتراكية .

2- الاتجاه نحو الإنتاجية ، وعد العمل محوراً أساسيا لاكتساب الخبرات والقيم .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- وجود الموارد كافة في الوطن العربي .

ب- ارتباط التربية بالتنمية الشاملة (252 : 47) .

حادي عشر : المبدأ الثقافي :

ويعني تقدير ما أنجزته الحضارة عبر تاريخها . ومن بين دلالاته :

1- الانفتاح على الآداب والعلوم والثقافات والاتجاهات العالمية .

2- تحصين العقل العربي من محاولة النيل منه .

وهذا المبدأ يستند إلى :

أ - ما أنتجه العراقيون القدامى في جميع الميادين .

ب- ما أنتجه العرب المسلمون في جميع الميادين .

ثاني عشر : مبدأ العمل :

ويعني تقدير العمل بأنواعه المختلفة . ومن بين دلالات هذا المبدأ :

1- اعتماد العمل والتدريب المهني عنصراً أساسياً في التعليم .

2- تأكيد العمل عنصراً أساسياً في الإنتاج .

3- اعتماد العمل والخبرة العملية ركناً أساسياً في التربية .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

تقدير قيمة الزمن، اذ يعد العمل شرف الإنسان وسبيلاً لتطوير شخصيته وإغنائها (252 : 48) .

ثالث عشر : مبدأ القوة و الاقتدار :

ويعني تنمية عناصر القوة والاقتدار في شخصية الإنسان العربي، ومن بين دلالاته :

1- تنمية الشخصية العربية .

2- تنمية الروح العسكرية .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

قوة الأمة العربية في اتحادها لتوفر أسباب تمكنها في مواجهة التحديات .

رابع عشر: مبدأ الجهاد و البناء :

ويعني تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها العالم المعاصر ، وخلق القدرات الذاتية ، وغرس روح الجهاد والمثابرة . ومن بين دلالاته :

1- تنمية الشخصية المجاهدة .

2- تنمية بواعث العزم على العمل والبناء .

3- تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بمستلزمات التحدي و البناء .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- المعارك والتضحيات التي مر بها العراق .

ب- استلهام العبر والتعامل مع الأحداث في ماضي الأمة وحاضرها .

خامس عشر : مبدأ الأصالة والتجديد :

1- ويعني الالتزام المبدئي بمواقف حضارية تتسم بالأصالة ومن بين دلالاته :

2- فهم الحضارة العربية الإسلامية وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة العربية

3- العناية باللغة العربية لغة القرآن .

4- تنمية قوى الإبداع والابتكار .

ومن الاعتبارات التي تسند هذا المبدأ :

أ- الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن ، وفي تعميق الوعي القومي بخصائص الأمة العربية .

ب- تحقيق الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية (252 : 50) .

المبحث الثاني

مقارنة أوجه التشابه والاختلاف بين الفلسفات التربوية العربية

تمهيد:

اختار المؤلف نماذج فلسفية عربية تربوية هم ساطع الحصري، وزكي نجيب محمود وعبد الغني النوري مع عبد الغني عبود، ومحمد فاضل الجمالي، ولطفي بركات أحمد، وعبد الله عبد الدايم، وماهر الجعفري مع كفاح العسكري لتحديد القواسم المشتركة بينها، على أن يحدد الباحث المنظومة الفلسفية التربوية المقترحة التي يمكن بناؤها من خلال هذه النماذج.

إنّ الفلسفة التربوية إنما هي دليل عمل للحياة التربوية والتعليمية، وهي الإطار الشامل والمحرك للعمل التربوي الذي يتخذ من مؤسسات التعليم وسيلة لتحقيق الأهداف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

إن جميع الفلسفات التربوية العربية المقترحة كانت تؤكد غياب الفلسفة التربوية أو عدم وضوحها، وكشف الواقع بغياب الفلسفة التربوية عن الحقل التعليمي في الوطن العربي مع إرجاع ذلك إلى أسباب مختلفة منها : الجهل والفقر والمرض، اذ اتفق المفكرون الثلاثة ساطع الحصري وزكي نجيب محمود على تحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة. فلم تكن ثقافتهم لمصلحة جهة معينة، بل لمصلحة تطوير عقول أبناء شعبهم. ومن الجدير بالذكر أن المفكرين الثلاثة اتفقوا على أن أداة الانقلابية هي التربية والتعليم، وان تكون هناك فلسفة تربوية عربية موحدة، وشاركهم في الرأي عبد الله عبد الدايم عام 1991م، على أن التخلف سبب من أسباب غياب الفلسفة التربوية العربية، والجمالي عام 1978م، في حين أكد الجعفري ما تعانيه الأمة من حالة الاغتراب الفكري وضبابية الرؤية عند المفكرين العرب. أما دراسة بركات عام 1978م فهي دراسة لواقع معاش، ويرى عبد الغني النوري وعبد الغني

عبود عام 1976 أنه لن تقوم للعرب قائمة إلا إذا أعيد بناء الإنسان العربي إذ يبدو كما كان في عصور الازدهار العربي وفي ظل التصور الإسلامي للإنسان. وتبين للمؤلف أن جميع الفلسفات العربية أكدت ضرورة السعي لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق أهدافها من واقع الأمة العربية قادرة على مواجهة الصدع بين الفكر والواقع. وأشارت تلك الدراسات أيضاً إلى غياب الفلسفة التربوية العربية، وأن أغلب بلدان الوطن العربي تعاني من حالة عدم الوضوح في فلسفتها التربوية ومدى تأثير العوامل الخارجية. كسيطرة التكنولوجيا والمعلوماتية والغزو الفكري والعولمة عبر وسائل الإعلام المختلفة.

ومن خلال استعراض الفلسفات السابقة يستطيع اللمؤلف الخروج بمجموعة من الأهداف التربوية التي أكدتها معظم الفلسفات العربية، لبناء فلسفة تربوية عربية تنبثق من القرآن الكريم والسنة النبوية والحضارة العربية الإسلامية، ويكون مصدرها التراث العربي الإسلامي، والواقع الاجتماعي المعاش، والتجربة الوطنية، والانفتاح على ما يحيط بالأمة العربية من مجتمعات ومتغيرات يجب أن نستعد لها، ونأخذ منها ما يتلاءم مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليدنا وقيمنا، ونرفض ما يتعارض مع عقيدتنا وعاداتنا وتقاليدنا وقيمنا العربية النبيلة.

ويرى المؤلف أن هناك مجموعة من المبادئ تشابهت واختلفت بين الفلسفة العربية، وان هناك مبادئ تفردت فيها بعض الفلسفات العربية، وهذه المبادئ على النحو الآتي:

أولاً: مبدأ الإيمان:

ويعني ترسيخ الإيمان بالله وبرسالاته السماوية وحرية الاعتقاد برسالاته السماوية ورفض الإلحاد، وفهم الإسلام في أنه ثورة إنسانية كبرى تفاعلت معها الأمم العربية فحملت رسالته ونشرتها بين الشعوب، وتأكيد القيم الإنسانية التي تدعو اليها الديانات، وجعلها رافداً لفضائل الأخلاق، ومنها الدعوة إلى الحق والتسامح والتعاون والاخاء والعفة ونبذ التعصب والتمييز. ونحن بوصفنا أمة إسلامية نواتها عروبة مؤمنة، قد أكرمها الله بهذا الدين الحنيف وبهذا الإسلام العظيم، فسدنا به العالم بعد ذلة وتوحدنا بعد فرقة، وقوينا بعد ضعف. قال تعالى: **﴿كُنْتُمْ خَيْرَ أُمَّةٍ أُخْرِجَتْ لِلنَّاسِ تَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَتَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَتُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ﴾** (سورة آل عمران الآية 110)، وقال **﴿وَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ لَوْ أَنْفَقْتَ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعاً مَا**

أَلَّفْتَ بَيْنَ قُلُوبِهِمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ أَلَّفَ بَيْنَهُمْ﴾ (سورة الأنفال الآية 63). وديننا الإسلامي الحنيف هو منهاج حياة، يعنى بالفرد ويعنى بالمجتمع، يعنى بالناحية المادية والناحية الروحية معاً، يوضح معنى العبادة ويؤكد قيمة العمل، يعنى بشؤون الحياة وينظم شؤون الدنيا جميعها كطريق وحيد لآخرة سعيدة.

إن الإيمان بالله هو الإيمان بالرقابة الدائمة على الإنسان وتصرفاته. وهذه الرقابة حافز لروح الالتزام والمسؤولية. وكان الخالق سبحانه وتعالى قد وضع في الإنسان دليلاً ومرشداً يرشده نحو الحق، وبذلك اصبح الإيمان ضرورة تلازم الإنسان، وفي الوقت نفسه مصدر قوة واطمئنان، وهذا ما تنبهت إليه الفلسفات التربوية العربية.

وان المفكرين الحصري ومحمود في تعاملهما مع مفهوم العروبة والإسلام يتفقان بان الإسلام هو دعم وأساس لبناء القومية العربية، فكان الإسلام برجاله أهم ركيزة من ركائز فلسفتهما، وعدّا الإسلام قوة وتدعيم للقومية العربية، اذ انه في نظرهما الأساس في توحيد القومية العربية. وأكد الباحثان النوري وعبود مبدأ الإيمان بالله لتربية الإنسان العربي. وأكد الجمالي تبنيه فلسفة القرآن الكريم والتربية الإسلامية، وان على المربي المسلم التزود بالإيمان بالله. في حين أشار بركات إلى ضرورة ان يكون الإيمان منبع كل عمل تربوي. ودعا عبدالله عبد الدايم إلى العودة إلى أصول الفكر الإسلامي وأصول التربية الإسلامية في سبيل بناء فلسفة تربوية عربية. وان الجعفري وتلميذه العسكري اعتمدا مبدأ الإيمان بالله لبناء فلسفة تربوية عربية ويعد هذا المبدأ أساساً متيناً للفلسفة التربوية العربية.

ثانياً: المبدأ الإنساني:

أكدت جميع الدارسات الفلسفية التربوية السابقة أهمية هذا المبدأ عند بناء فلسفة تربوية عربية. ان هذا المبدأ ينظر إلى الإنسان نظرة شاملة في وجوده في الكون وعلاقة الإنسان بالإنسان وعلاقة الإنسان بالخالق، إذ يجعل الله غاية الوجود، و ان كل شيء في الوجود آية تنطق بقدرة الخالق وحكمته ورحمته. ومن خلال هذه النظرة التي تؤكد تربية الإنسان وتنشئة من جميع جوانبه وبصورة متوازنة متكافئة يكون التوفيق بين متطلبات الروح والجسد، وبين ملذات الدنيا ومتطلبات الآخرة، والاهتمام بتطوير شخصية الإنسان من جميع جوانبها

الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والاجتماعية بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة. وأكدت الدراسات على أهمية الإنسان في نظام المجتمع ومكانة الإنسان العليا بين المخلوقات، فهو خليفة الله في الأرض. ومكانة الإنسان في نظام الوجود عامة والتفاعل الحي بين مستجدات العصر ودعوات المصلحين والفلاسفة الغربيين والاستفادة منها للواقع العربي دون تقمصها، بل فهمها وتطويعها المجتمع العربي. وينطلق الحصري بترجيح المجتمع والمطالب الاجتماعية على الفرد انطلاقاً من ثقته بالإنسان العربي. أما محمود فيربط الفرد والمجتمع بعلاقة تبادلية، وان كيان الإنسان هو عبارة عن علاقات رابطة بينه وبين ما يحيط به من الكائنات الأخرى ضمن المجتمع الذي يعيش فيه. وان الحياة الآن أصبحت حياة التكتل والتجمع بصفة خاصة. وينطلق النوري وعبود في فلسفتهما التربوية من الإنسان واحترام قيمته الروحية ومعجزة هذا الكون. ويؤكد الجمالي أهمية معرفة نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان، ومعرفته مكانته بين المخلوقات. في حين لم يؤكد بركات هذا المبدأ على الرغم من الإشارة إلى فهم الطبيعة الإنسانية وتحليلها وتحديد الموقف منها. ويشير عبد الدايم إلى هذا المبدأ وأهميته للفرد في سبيل بناء حياة افضل للمجتمع. ويؤكد الجعفري على هذا المبدأ عند بناء الفلسفة التربوية العربية المنشودة.

إن بناء أية فلسفة تربوية عربية يتطلب تحديد هذه الفلسفة، وبيان موقفها من الإنسان، وتحديد تصورها بالنسبة لأهميته ومفهومه وطبيعته وخصائصه وعوامل تكوينه. فالإنسان هو محور العملية التربوية، إذ لا تتم هذه العملية ولا يتحقق مفهومها بدونه، وان التربية في ابسط معانيها لا تعدو ان تكون ذلك الجهد الذي يبذل في سبيل مساعدة الكائن البشري على كشف استعداداته ومواهبه وميوله وقدراته وتوجيهه وتنميتها، والأخذ بيده إلى ما فيه خيره وخير مجتمعه، وإحداث التغيرات المرغوب فيها اجتماعيا وروحيا في سلوكه، وإعداده للحياة الناجحة.

ثالثا: المبدأ الأخلاقي:

يعد هذا المبدأ صمام الأمان والمعيار الذي بموجبه تتوازن القيم العلمية مع القيم الإنسانية لتكوين مجتمع متوازن. والمبدأ الأخلاقي يبحث في أعمال الناس فيحكم عليها بالخير أو الشر، لذا تنشأ الأخلاق وتولد العادات والتقاليد، إما بالضغط الاجتماعي أو بالدافع الذاتي

بناء على قوة نتائجها الطبيعة. والضمير الإنساني هو المرتكز الذي يدفع الإنسان إلى القيم والمثل العليا، ويسمو به إلى عالم المثل مبتعدا بذلك عن رغباته وميوله الغريزية.

ويرى الحصري ضرورة الربط بين العلم والأخلاق متأثرا (بروس) و (رينيه)، اذ يرى ان العلوم قد تقدمت خلال القرون الأخيرة في جميع الميادين.

لقد ربط الحصري بين الأخلاق والعواطف، اذ يرى ان الأفكار والعواطف هي التي توجه الأخلاق. أما محمود فيربط الأخلاق بالمحيط الاقتصادي وليس بالعلم. فالمجتمع الزراعي له أخلاق خاصة به تختلف عن المجتمع الصناعي الذي له أخلاق تختلف عن الأول. أما النوري وعبود فيريان ان العودة الى الفكر الإسلامي وبناء الإنسان العربي ضمن هذا الفكر من عقيدة وسلوك هو أحد متطلبات الفلسفة التربوية المنشودة. ويطالب الجمالي في فلسفته المنشودة ان تأخذ البشرية بفلسفة تربوية تؤسس على الإيمان بالمبادئ الأخلاقية المطلقة. وأكد بركات أهمية القيم الأخلاقية وقدرتها على هداية الإنسانية. في حين طالب عبد الدايم بثورة أخلاقية تبعث القيم والأخلاق الحية التي يحتاج اليها المجتمع العربي. وعدّ الجعفري و تلميذه الأخلاق مبدأ مهماً ومرتكزاً أساسياً لبناء الفلسفة التربوية العربية.

وما أحوج المجتمع في زمن المتغيرات وسرعة المعلومات وتحديث التكنولوجيا وتزايد الغزو الإعلامي عبر وسائل الإعلام المختلفة الى ربط التعلم والتعليم بكل فروعه بالقيم الجيدة، التي تجعل من التعلم في حقل التعليم ثمرة الأخلاق الحميدة والمعرفة بحقوق من حولنا، وخير من يغرس القيم في الناس هو النظام التربوي الذي يكون شعاره دائما العمل على تحقيق غرس القيم لدى المتعلمين بصفة عامة.

رابعا: مبدأ الحرية (الديمقراطية):

يشمل هذا المبدأ المساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات أمام القانون، لأن الحرية فطرة الله التي فطر الإنسان عليها، ولأنها حق طبيعي له. ومن المفروض أن يتمتع الإنسان به لمجرد كونه إنسانا. فالحرية ضرورة للحياة الإنسانية ولا تحقق إرادته إلا في جو من الحرية الكاملة الواعية التي لا تخل بمبادئ المجتمع العامة، ولا تعتدي على حريات الآخرين. والحرية تحقق مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين وتنمية المواهب والكفاءات، وتقدير كرامة

الإنسان واحترامها. والحرية تغطي ميادين كثيرة منها حرية التفكير، وحرية الاعتقاد، وحرية الكلمة بشرط عدم الأضرار بالغير والنفس. وحرية التفكير هي نقطة الانطلاق، منها يبدأ تحرر العقل من الأوهام والخرافات والتقاليد والعادات البالية. والحرية المدنية حق يتمتع به الإنسان، مثل حرية القول وحرية العمل والاجتماع والبيع والشراء والتعلم. وبجانب هذا الطابع الاجتماعي المدني للحرية نجد ما يعرف بالحرية السياسية التي لا تتحقق إلا في ظل النظام الديمقراطي. ومن المدلولات الشائعة للحرية المدلول الأخلاقي المتمثل في حرية استقلال إرادة الإنسان عن الضغوط والمؤثرات الأدبية، سواء كانت خارجية أم ذاتية في الفرد نفسه، لان الحرية الأخلاقية تقتضي ان يكون الفعل منها صادرا عن تفكير وتأمل وعلم، وهذا يحرر شخصية الفرد من سيطرة الأهواء والحاجات الطبيعية. والديموقراطية تشمل شتى جوانب الحرية الفردية والاجتماعية، إنها تشمل الديمقراطية السياسية، وهي حق في المشاركة في اتخاذ القرار السياسي، ومراقبة تنفيذه، والديموقراطية الاجتماعية وتشمل العدل والعدالة والمساواة، وتشمل الحريات الفردية المختلفة كحرية التعبير والتفكير والرأي والكتابة. والحريات الاجتماعية حرية التدين وحرية التجمع والعمل وحق التصويت والانتخاب والشورى. فالديمقراطية منهج حياة، وإذا كان المجتمع يتوق إلى ان يكون ديموقراطيا وجب على التربية ان تعد الإنسان الديمقراطي الذي يكون المجتمع الديموقراطي، وهذا ما طالبت به الفلسفات التربوية العربية.

اتفق الحصري ومحمود على ان الحرية مبدأ أساس لتحرير المجتمع العربي من قيود التخلف والخرافة، فالحرية في نظر الحصري هي دعوة صادقة للقومية العربية. أما محمود فقد اراد من الحرية تحقيق العدل والسلام بين ابناء الأمة مستعينا بقيم الإسلام. ويؤكد كل من النوري وعبود على إيمان الإنسان العربي بقدسية الحرية، وان تكون واسطة لإظهار المواهب. وعدّ بركات الديمقراطية ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة، وتأتي أهميتها في إيجاد الترابط بين الديمقراطية السياسية والديموقراطية الاجتماعية. وطالب الجمالي بأن يتسلح المعلم بفلسفة إسلامية تزوده بالحرية. ويرى عبد الدايم أن حاجة المجتمع العربي بوجه خاص إلى الديمقراطية اشد من حاجة الأرض العطشى إلى ماء السماء، وعدّ الديمقراطية محوراً أساسياً في فلسفة التربية المنشودة. وعد الجعفري وتلميذه الديمقراطية مرتكزاً أو مبدأ أساساً لهيكلة الفلسفة التربوية المقترحة.

خامسا : المبدأ العلمي (المعرفة) :

يرى هذا المبدأ أن تعنى التربية بترسيخ العلم في المعلمين والمتعلمين منهجا ومحتوى فكرا وتطبيقا، وأساسا للحياة وجانبا من الثقافة والتنمية الشاملة في الوطن العربي. فاذا كان العلم في الوقت قد نشر قوانينه وأجرى تجاربه وتوصل إلى مخترعات وتقنيات وغير ذلك، فان طريقه في المجتمع محفوف بالشوك، تحاصره الأخطار من كل جانب ما لم تقم فلسفة التربية بوظيفتها في تبيان القيم التي يسعى العلم إلى دحضها.

إن للفلسفة التربوية هنا مهمتين : أولهما نقد الأهداف الحاضرة بالقياس إلى وضع العلم الحاضر وثانيهما تفسير نتائج العلم المتخصص، فيؤكد هذا المبدأ ان تسهم في تطوير البحث العلمي، وان تساعد المؤسسات التعليمية في وضع مناهج علمية متوازنة الغرض منها النهوض بالمجتمع العربي، وتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين المتعلمين، وذلك بإتاحة فرص التعليم لجميع ابناء الأمة بلا تمييز، والمشاركة الفاعلة في الثورة العلمية استيعابا لمنجزاتها وإسهاما في إغنائها، وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والعالمي. وان تستند التربية في الوطن العربي إلى أسس علمية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز.

لقد أكد الحصري هذا المبدأ من خلال تأكيده اللغة العربية والقراءة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وعدّ اللغة العربية هي روح الأمة وحريتها، وهي محور القومية العربية وعمودها الفقري، فضلا عن تعلم اللغة العربية فانه يجب تعليم اللغات الأجنبية والاطلاع على علوم البلاد الأخرى. وأكد مبدأ تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية لجميع ابناء الأمة هدفا منه في إحلال المساواة والعدل، وإتاحة فرصة التعليم لجميع ابناء الأمة العربية. واراد من القراءة ان تكون وسيلة للاتصال بعلوم العصر المكتوبة باللغات الأجنبية، فضلا عن الاطلاع على التراث العربي والتراث الأوروبي. أما محمود فقد ذهب الى ما ذهب اليه الحصري على أهمية اللغة العربية فاعطى لها بعدا فكريا وفلسفيا عميقا، وأكد تعليم اللغات الأجنبية، وأكد مبدأ تكافؤ الفرص، اذ عدّ التعليم حقا عاما لجميع ابناء الأمة، وان تتساوى الحقوق والفرص، وان لا يتميز أي فرد من الآخر. واراد محمود من القراءة ان تكون وسيلة لإرجاع الإنسان إلى تراثه العريق وربطه بروح المعاصرة، وأكد القراءة الحية (اسأل وجاوب). ويؤكد

عبود والنوري المبدأ العلمي، وانه يجب ان تدور فلسفة التربية حول هذا المبدأ لتنمية شخصية الفرد ليناسب عصر العلم. ويطالب الجمالي بالمعرفة العلمية من خلال نظرة القرآن الكريم إلى الإنسان والكون وجوانب أخرى من حياة الإنسان. وطالب بركات أيضا بدعم العلم وربطه بالواقع الاجتماعي لتحقيق التنمية الشاملة. ويدعو عبد الدايم إلى تكوين الروح العلمية لدى المجتمع العربي. ويشاركه في ذلك الجعفري وتلميذه بالتوجه نحو اكتساب اكبر قدر من المعلومات لتطوير شخصية الإنسان، وذلك بتأكيد إعداد المعلمين إعدادا علميا، وتهيئة المناهج التي توافق العصر.

إن هناك علاقة اساسية بين العلم والفلسفة هي علاقة التكامل، ولذا يكون الفيلسوف قبل كل شيء عالما يحتاج إلى معرفة كل ما يعرفه العلماء جميعا. وضرورة وجود أساس متين من الفكر الفلسفي التقليدي لديه. فمن الضروري ان يكون الفيلسوف ملما بمبادئ كل علم ونتائجه، ولديه المعرفة الجيدة بمنطلق العلوم ومناهجها. ففضيلة المعرفة مرتبطة بالفلسفة التربوية الحقة التي تنزع إلى معرفة الذات في الفرد، وتحثه على معرفة غيره من الناس، وتساعده على معرفة محيطه والتأمل في كونه، إلا ان كل حقل من حقول المعرفة له طرائقه ومستوياته، والمهم في الأمر الوصول إلى المعرفة الحقيقية وتطبيق معطياتها. ولا شك ان إشاعة المعرفة بين الجميع هي الوسيلة الوحيدة للقضاء على الفقر في الوطن العربي، وتوفير الحياة الكريمة للإنسان العربي وهذا مبدأ أساس ومهم من مبادئ الفلسفة التربوية العربية المقترحة.

سادسا: مبدأ العمل:

ان مبدأ العمل يمثل النشاط الإنساني الواعي الهادف إلى إنتاج الخبرات المادية والحصول على مردود مادي. وتتزايد قيمة العمل في الماضي والحاضر والمستقبل لانه قيمة حضارية إنتاجية عقلية وجسدية فالعقلية علمية وفكرية وتعليمية، والجسدية بنائية.

إنّ العمل شرف، وخير الأعمال بناء الأوطان. فللعمل قيمة أساسية للحضارة ومحرك رئيس من محركاتها، وقيمة بارزة من قيم التراث العربي الإسلامي وهي مطلب ملح من مطالب الإنتاج ويقصد بها روح العمل في أي حقل كان. وهكذا يلتقي العمل بالعلم التقاء

عضـويا، فروح العـمل أيضـا ألفة ودراية ومـران في توليدها، ويظلّ للتربيـة دور أسـاس في تكوينهـا ولاسيما إدخالها في صلب المناهج الدراسيـة، فتكوين روح العـمل لا يعني تكوين المهـارات والقـدرات العلميـة والمهنيـة والتقنية فقط، بل يعني تكوين اتجاهات ومـواقف شـاملة تقدس العمل وتصفو إليه وتقدر عليه، ويشمل هذا شتى ميادين الحياة، بما فيها الحياة الفكرية والثقافيـة والاجتماعية والاقتصادية وسواها. وإذا كانت الحاجة إلى العمل الجاد الصابر مطلبا من مطالب التقدم في أي عصر، فإنها مطلب اعجل وأوجب في بلادنا العربية التي يجب ان نسابق الزمن من اجل اللحاق بركب التقـدم. ونجد ان المبادئ تؤكد تأكيدا رائعا وأساسيا للعمل، وتطلب إعمار الأرض وتسخير مواردها الطبيعية، وتوفير حاجات المجتمع من المأكل والمشرب والملبس، والصناعات المختلفة، وهذا ما أكدته الفلسفات العربية.

أكد الحصري على مبدأ العمل الجماعي والمشاركة الفاعلة الإيجابية وقتل روح الأنانية وحب الذات. ويرى ان الأشغال اليدوية تثير الملاحظة وتزيد النشاط وتكسب اليد مهارة ودقة في العمل. أما محمود فهو يتفق مع الفلسفة التربوية الوضعية المنطقية التي ترى أن الطالبَ " إنسان إيجابي وفعال، وانه يتصرف على أساس دوافعه. " ويؤكد النوري وعبود أهمية هذا المبدأ، في حين لم يؤكد الجمالي اهمية هذا المبدأ في الفلسفة العربية المنشودة. ولأن العمل قيمة أساسية يجب ان تتأصل في سلوك المواطن وعلى المواطن الإيمان بقيمة العمل المنتج النافع اجتماعيا فان بركات عده ركناً أساسياً في الفلسفة التربوية. ويضع عبد الدايم غاية رئيسة للفلسفة التربوية، وهي تكوين روح الحماسة في العمل، وما يرافقها من إرادة التحدي، لأن روح العمل قيمة أساسية من قيم الحضارة الحديثة، فضلا عن كونها مطلبا ملحا من مطالب الإنتاج. ويطالب الجعفري وتلميذه بتقدير العمل بأنواعه المختلفة، واعتماد العمل والخبرة العملية ركنين أساسيين في التربية.

سابعا : مبدأ الإنسانية:

يشمل هذا المبدأ تأكيد مكانة الإنسان في نظام المجتمع والوجود عامة. وتمكين المتعلم من تطوير شخصيته من جوانبها كافة بصورة متوازنة شاملة ومتكاملة. وكذلك وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والاخوّة الإنسانية عامة. والخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان، ويشمل ذلك العمل من اجل التفاهم والاخاء بين

الشعوب، ومن اجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة، بوصفه السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان. ويشمل أيضاً العمل من اجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمنظمات الدولية، وتقويم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف.

لقد أكد الحصري على مبدأ الإنسانية، اذ ان الإنسان لا يطيق عيشة الانفراد أبدا. وقد ربط محمود هذا المبدأ بدراسة الفن وقال: "ان الفن هو ظاهرة إنسانية ينفرد بها الإنسان، وقد عرف الفن منذ ان وجد الإنسان، وهو خلاصة الخبرة الإنسانية، وما دامت هي خبرة إنسانية فلا بد للفلاسفة ان يولوا اهتماما بهذه الخبرة وتحليل الفن والخبرة الجمالية."

في حين لم يؤكد كل من النوري وعبود هذا المبدأ رغم أهميته. أما بركات فان الفلسفة التربوية لديه تشمل مفهوم التعاون لأهميته في العصر الحاضر. ويؤكد الجمالي أهمية هذا المبدأ، وانه موجود في فكرنا التربوي الإسلامي، وما علينا سوى تعرّف العقيدة الإسلامية بصورة عميقة وجلية من اجل تربية ناشئة عليها.

ويشير عبد الدايم إلى هذا المبدأ في بناء الإنسان العربي، وانه موجود في العالم العربي وما يزال يغذي الواقع العربي، فيجب ان تشمل الفلسفة التربوية هذا المبدأ، وهذا ما يؤكده الجعفري وتلميذه أيضاً.

ثامنا: مبدأ القومية:

يرى هذا المبدأ ان التربية ذات وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تؤثر فيه وتتأثر به، وتعمل على خيره وتقدمه. والتربية ذات انتماء قومي تتأثر بالخصائص الحضارية القومية في مجتمعها، وعليها ان تتمثلها وتستوعبها في خير صورها، وان تعمل على تطويرها فتعمق الوعي بها، والمساهمة في تحقيق أهدافها، ويصدق ذلك على التربية العربية خاصة.

إنّ من أهداف التربية ووظائفها إعداد المواطن الملتزم نحو مجتمعه المتمثل بشخصيته القومية في نقائها وصفائها العامل على الوفاء بمطالبها. وان الولاء للمجتمعات المحلية وللمجتمعات القطرية إنما يكون على خير حالاته إذا كان في إطار ولاء قومي شامل. ان العمل التربوي ذو أبعاد قومية وإنما يكون على خير حالاته من الكفاية والجدوى حينما يقوم على أساس جهود قومية شاملة تعتمد على التعاون والتكامل.

ويعد الحصري من ابرز المفكرين العرب الذين ظهروا في حقبة الثلاثينيات والأربعينيات، والذين كرسوا فكرهم وتعليمهم من اجل القومية العربية، اذ أكد هذا المبدأ، وعدّ العرب أمة واحدة على اختلاف أقطارهم ومذاهبهم. وأكد محمود على مبدأ القومية، وقال: " نحن ذو قومية عربية بالمكان والزمان معا، بالواقع الحاضر والتاريخ الماضي، بالموقع الجغرافي والثقافة الموروثة في آن واحد". ويؤكد النوري وعبود مبدأ القومية. ويدعو الجمالي إلى الفكر الموحد للجانب التربوي في نظرة إسلامية شاملة. وطالب بركات بدعم القومية العربية من خلال العملية التربوية. وعدّ عبد الدايم الإيمان القومي المحرك الرئيس لجميع الأهداف والغايات التربوية العربية، اذ لا تنطلق شرارة التقدم إلا من خلال التربية القومية والإيمان القومي. فالأمة العربية حين وعت ذاتها ورسالتها بفضل الإسلام، وحين حملها الإسلام رسالته إلى العالم استطاع من خلال ذلك الوعي لذاتها ورسالتها ان تنطلق في طريق الحضارة بمختلف أشكالها. ويتفق الجعفري وتلميذه مع عبد الدايم في ان التربية يجب ان تكون ذات انتماء وطني وقومي.

تاسعاً: مبدأ التراث:

مجمل التراث عناصر الأصالة، ويمنح ثقافة التواصل مع الماضي والقدرة على المعاصرة والتطور في المستقبل، ويمنح أسلوب الحياة وأنماط السلوك والقيم والعادات والتقاليد. فهو أصالة في المعرفة وعمق في التفكير وغنى لا يغني، وأساس وطيد لكل جديد وزرع الثقة بالنفس والوسيلة الفاعلة للتقدم. وان اهتمام الأمة بتراثها هو بمثابة الاهتمام بكيانها ومصيرها، فإذا ما تهاونت في حماية ثقافتها وتراثها فان مصيرها الاندثار والضياع. ان النتاج العلمي للامة خالد تتناقله الأجيال المتعاقبة، وتراثها هو النتاج العلمي والفكري للثقافة العربية الإسلامية.

لقد أكد الحصري على مبدأ التراث، اذ يتناوله ضمن موقفه من القديم والجديد، فيرى أن من أهم الأمور التي شغلت أذهان رجال الفكر والعمل في جميع أنحاء العالم المتمدن هو الموقف من التراث، فقد كان بعضهم يتمسك به وينفر من الجديد، ويسعى إلى البقاء على ما كان، ويغالي البعض فيستنكر من كل ما هو قديم استنكارا مطلقا، ويدعو إلى قطيعة تراث الماضي قطيعة تامة. ويؤكد الحصري على ان التراث والمعاصرة يتماشيان جنبا إلى جنب،

وقلما يزول أحدهما من النفوس زوالا تاما في دور من أدوار التاريخ في حياة أمة من الأمم، إنما الغلبة تكون للنزعة الأولى في بعض الظروف وللنزعة الثانية في ظروف أخرى.

أما محمود فيؤكد مبدأ التراث والتعامل معه بصورة موضوعية، إذ بين جوانب القوة فيه، وكذلك جوانب الضعف، فاستطاع ان يستوعب تراثه العربي الإسلامي ويطوره، ويستشهد به في كتاباته العلمية والعقلية التي أخذت من الفلسفة العلمية التجريبية، التي مصدرها أوروبا والعالم الحديث، فاستطاع ان يجمع بين التراث العربي وتلك المؤلفات، اذ بدت لغة مقالاته وكتبه صورة لإعجابه بالتراث العربي الإسلامي، فكان كثير الاستشهاد بالقرآن الكريم والحديث الشريف وأقوال الخلفاء والفلاسفة العرب المسلمين.

ويرى النوري وعبود ان تأخذ الأمة العربية في فلسفتها التربوية بالتراث، إذ ان العرب لهم ماض وحاضر ومستقبل، وهنالك ميزات ونقائص. ويدعو الجمالي إلى تبني الفكر التربوي الإسلامي بوصفه يتضمن الأصالة والمعاصرة، وهو بذلك يزود الإنسان بفلسفة تربوية تؤسس على الإيمان بالله و المبادئ الأخلاقية المطلقة. ولم يؤكد بركات هذا المبدأ رغم أهميته في الفلسفة التربوية. وطالب عبد الدايم بالعودة إلى أصول الفكر العربي الإسلامي وأصول التربية الإسلامية، واتخاذها منطقا للفلسفة التربوية المنشودة. ويؤكد الجعفري مبدأ التراث من خلال المبدأ الثقافي، والذي يعنى بتقدير ما أنجزته الحضارة البشرية عبر تاريخها، وعلى مبدأ الأصالة والتجديد بفهم الحضارة العربية الإسلامية، وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة العربية، وأكد الجعفري أيضاً على أهمية هذا المبدأ في الفلسفة التربوية المنشودة.

عاشرا: مبدأ التغير والتغيير:

يشمل هذا المبدأ القدرة على تجاوز الذات وعلى تجاوز المجتمع دائماً وأبداً وبلا حد وشعارهما: لا حد للتغيير إلا بمزيد من التغيير، وهذه المقولة تجسيد للحركة المستمرة في الكون، وللحركة المستمرة في المجتمع. وتجاوز الفرد لذاته يعني انه يقوي ذلك الفرد الى إعادة النظر في نظرته و منطلقاته ورؤيته للعالم دائماً وأبداً، ويتم ذلك من خلال طبيعته الإنسانية. وعالمنا المعاصر عالم متغير يكاد لا يستقر على حال، ولا يستطيع اللحاق به إلا أناس دربوا على التغير والتغيير وتم تربيتهم من اجل عالم متغير. ولكي نستطيع تكوين القدرة

على التغير والتغير فإننا بحاجة إلى التربية المستمرة أو التربية من المهد إلى اللحد حتى نستطيع مواكبة التقدم الحضاري في الجوانب المختلفة .

أما الحصري فيؤكد مبدأ التغير والتغيير التي جاهد في سبيلها، وكان متأثرا بالحركات القومية التي قامت في أوروبا، فهي حركات تغييرية على واقع تلك الأمم، واقع التجزئة والتخلف وضياع الهوية القومية، وأكد محمود على مبدأ التغير والتغيير ويعني التغير في نظره تغير واقع المجتمع العربي الذي كان يعاني من حالة التجزئة والتخلف. وقال ايضاً بتغيير المفكرين والإنسان العربي وإصلاح حالهم وإصلاح ذاتهم والمجتمع. في حين لم يتطرق الجمالي لهذا المبدأ. ولكي نكون مستعدين للمستقبل الذي يحمل معه سمة التغيير السريع أكد بركات ركيزة أساسية للفلسفة التربوية المقترحة، وهي القدرة على التغير، وعدّه أيضا معلماً رئيساً للفلسفة التربوية. وأكد عبد الدايم أهمية تكوين روح التغير والتغيير في تربيتنا العربية، ورفض القوالب الجامدة والمجلوبة سواء في نظام التربية أو مناهجها أو أهدافها، وتحرير الفرد من سلطات ما ألف وعرف من سيطرة التقليد. وأشار الجعفري وتلميذه إلى أهمية تنظيم تشريعات تربوية وعلمية للتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر على وفق الحركة الفكرية والعلمية المتسارعة .

حادي عشر : مبدأ الإبداع والاقتدار والقوة :

يشمل هذا المبدأ نبذ الاتباع والتقليد الأعمى والتحرر من سلطان الماضي لمجرد كونه ماضيا، وامتلاك القدرة على التغير والتجديد، وتجاوز الذات والمجتمع، وتعزيز روح المغامرة وإرادة التحدي والسيطرة على المستقبل. ويشمل تنمية عناصر القوة والاقتدار في شخصية الإنسان العربي ايضاً، وتمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهدها العالم المعاصر، وغرس روح الجهاد والمثابرة في شخصيته. وينبغي تنمية هذا المبدأ منذ نعومة الأظافر في شخصية الإنسان. وتؤدي المدرسة الأثر الرئيس في هذه العملية. ولهذا أكدت بعض الفلسفات العربية أهمية هذا المبدأ، في حين لم يحظَ هذا المبدأ بأهمية عند كل من الحصري ومحمود والنوري وعبود، والجمالي، وبركات، رغم أهميته للامة العربية. ويضع عبد الدايم هذا المبدأ في مكان الصدارة في معالم الفلسفة التربوية المنشودة من اجل تجديد المجتمع

وإبداعه إبداعا محدثا لحاجة الوطن العربي إلى هذا المبدأ لملازمة صفة الاتباع والجمود والعجز عن التحرك نحو المستقبل التي لازمت الأمة العربية حاضرا.

أما الجعفري وتلميذه فيؤكدان هذا المبدأ، فضلا عن مبدأ الجهاد والبناء بتمكين المواطن من فهم التحديات، ومن ثمّ تنمية شخصيته في ضوء التحديات التي تواجهه.

ثاني عشر: مبدأ تكوين الفكر الناقد:

يشمل هذا المبدأ توافر فكر نقدي حر لا يعرف القيود والحدود عندما يبحث عن حقائق الأشياء، منطلقا من الشك المنهجي، وصولا إلى اليقين. ويشمل ذلك تكوين فكر واع يملك القدرة الذاتية على تمييز الحق من الباطل. فالفكر النقدي هو المهاد الراسخ لروح التسامح ولنبذ العصبية والتعصب، وترسيخ المشاعر الديمقراطية وروح التعاون والتضامن والعمل الجماعي المشترك. ويضع عبد الدايم هذا المبدأ بوصفه أحد المبادئ الرئيسة في الفلسفة التربوية العربية المنشود لأهميته في إنقاذ المجتمع العربي. في حين لم يؤكد كل من الحصري ومحمود والنوري وعبود وفاضل الجمالي ولطفي بركات والجعفري وتلميذه أهمية هذا المبدأ وتكوينه لدى الإنسان العربي على الرغم من تطرق بعضهم لجزئيات هذا المبدأ.

الفصل الخامس

الفلسفة التربوية الأردنية

المبحث الأول: فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن.

المبحث الثاني: الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية).

المبحث الأول

فلسفة نظام التربية والتعليم في الأردن

تمهيد:

ان عالمنا المعاصر، بعد الحرب العالمية الثانية، يشهد تدخلاً متسع الميادين ومتعدد الاشكال للانظمة السياسية في بنية العملية التربوية واهدافها ومناهجها ووسائلها واجهزتها، فعالم (الثورات السياسية والانتاجية والسكانية والتقنية) وعالم (الاصلاحات التربوية) و (التفجر المدرسي) ولابد ان يكون فيه للعملية التربوية تأثير حاسم في الحياة السياسية، ولابد ان يزداد الاطار السياسي للحياة التربوية وضوحا (86 : 45).

لقد ادى هذا التغيير الى تغيير في النظم التربوية، وادى الى توليد اتجاهات تربوية مختلفة في نفوس المفكرين العرب وافكارهم تمثل ذلك باتجاهات ثلاث اجتذبت المفكرين في الصراع حولها وهي:

1- الاتجاه السلفي: والسلفيون هم الذين اتجهوا الى التراث العربي، بجميع مبادئه متجاهلين الاطار المعاصر الذي تتحقق فيه النهضة العربية، مكتفين بالتركيز على الماضي، ومتخذين من مقاييسه ومفاهيمه وانجازاته معياراً للحكم على الماضي (87: 7).
ان هذا الاتجاه يدعو الى استعادة الانموذج العربي الإسلامي كما كان قبل الانحراف والانحطاط، او في الاقل الارتكاز عليه لتشييد انموذج عربي اسلامي اصيل يحاكي الانموذج القديم في الوقت نفسه الذي يقدم فيه حلوله الخاصة لمستجدات العصر(268 : 67). لكن هذا الاتجاه ينظر الى حركة تطور المجتمع العربي نظرة عقلية منفصلة عن الزمان وعن التطور العام للمجتمعات البشرية (88 : 11). ان الاتجاه السلفي يقرأ المستقبل بوساطة الماضي أو كما يقول الجابري: "فإن صورة المستقبل الآتي ظلت هي نفسها صورة (المستقبل ـ الماضي) والسلفي يحيا هذه الصورة بكل

جوارحه، ليس كصورة رومانسية فقط بل كـ (واقع حي) ولذلك تراه يستعيد الصراع الايديولوجي الذي كان في الماضي وينخرط فيه" (268 : 8).

2- الاتجاه الغربي : وهذا الاتجاه يدعو الى تبني الانموذج الغربي المعاصر بوصفه انموذجا للعصر كله، ويضم هذا الاتجاه المستشرقين والمستغربين في شقيه الرجعي والتقدمي (الليبرالي والماركسي). ان هذا التيار يرفض الماضي ويركز على الحاضر، وينظر الى التراث نظرة اوربية النزعة. كما ان هذا الاتجاه يحاول تطبيق المفاهيم الغربية تطبيقاً آلياً على التراث العربي الإسلامي وينتقد الياس فرح هذا الاتجاه قائلاً: " نمط دراسات المستشرقين الباحثين الغربيين وهي دراسات جادة في معظمها، بيد انها تحليلية الى درجة التجزيئية احياناً وتعكس منظورها الحضاري الغربي مسقطاً على الحضارة العربية والمجتمع العربي وهي نظرة خارجية" (88 : 10). وكذلك يحاول الذين انطلقوا من هذا الاتجاه الى تطبيق تعاريف ومفاهيم ومقولات وصيغ ومقاييس مستمدة من السياق الحضاري للمجتمع الاوربي الحديث المتقدم صناعياً وتكنولوجياً تطبيقاً آلياً على دراسة المجتمع العربي وتحليله (88 : 10-11).

3- اتجاه الاصالة والمعاصرة: وهذا الاتجاه يمتلك منظوراً حضارياً وهي نظرة شمولية، ويشرح الياس فرح هذه النظرة قائلاً: "ان شرط التشكيل الاصيل للمنظور الحضاري يكمن في وحدة الابعاد الثلاثة الأساسية للشخصية الحضارية:

أ- الصلة الحية بالماضي.

ب- المعاناة الحية للحاضر.

ج- التفاعل الحي مع روح العصر المنطلقة نحو المستقبل" (88 : 26).

ازاء كل هذه الاتجاهات بدأت تتسارع الدعوات لايجاد فلسفة تربوية عربية واضحة المعالم اذ اشار المختصون بالتربية عن غياب فلسفة تربوية عربية اصيلة كما اوردنا في الفصل الاول.

ويحاول المؤلف استجلاء الواقع من خلال دراسة فلسفة نظامين التربويين الأردني والعراقي من خلال مبادئ ومنطلقات هاتين الفلسفتين التربويتين في كلا البلدين ومن خلال الأهداف التربوية العامة والأهداف التربوية الخاصة لتساعده على وضع فلسفة تربوية عربية مقترحة.

فلسفة التربية في الأردن :

تنبثق فلسفة التربية في المملكة الأردنية الهاشمية من الدستور الأردني، والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية. وتتمثل هذه الفلسفة في الأسس الآتية :

أولاً : الأسس الفكرية :

1- الإيمان بالله تعالى.

2- الإيمان بالمثل العليا للأمة العربية.

3- الإسلام نظام فكري سلوكي يحترم الإنسان، ويعلي من مكانة العقل، ويحض على العلم والعمل والخلق.

4- الإسلام نظام قيمي متكامل يوفر القيم والمبادئ الصالحة التي تشكل ضمير الفرد والجماعة.

5- العلاقة بين الإسلام والعروبة علاقة عضوية (348 : 7).

ثانياً : الأسس الوطنية والقومية والإنسانية:

1- المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية ونظام الحكم فيها نيابي ملكي وراثي والولاء فيها لله ثم الوطن ثم الملك.

2- الأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية.

3- الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي.

4- اللغة العربية ركن أساسي في وجود الأمة العربية وعامل من عوامل وحدتها ونهضتها.

5- الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم.

6- التمسك بعروبة فلسطين وبالأجزاء المغتصبة من الوطن العربي جميعاً والعمل على استرجاعها.

7- القضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية والإسلامية بعامة والأردن بخاصة.

8- الأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها.

9- التوازن بين مقومات الشخصية الوطنية والقومية والإسلامية من جهة والانفتاح على الثقافات العالمية من جهة أخرى.

10- التكيف مع متغيرات العصر وتوفير القدرة الذاتية لتلبية متطلباته.

11- التفاهم الدولي على أساس العدل والمساواة والحرية.

12- المشاركة الإيجابية في الحضارة العالمية وتطويرها (337 : 7).

ثالثاً: الأسس الاجتماعية:

1- الأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له.

2- احترام حرية الفرد وكرامته.

3- تماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده، ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

4- قدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحفظ المصلحة الوطنية والقومية.

5- المشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام الديمقراطي حق للفرد وواجب عليه إزاء مجتمعه.

6- التربية ضرورة اجتماعية والتعلم حق للجميع كل على وفق قابليته وقدراته الذاتية (337 : 8).

الأهداف العامة للتربية في الأردن:

تنبثق الأهداف العامة للتربية في المملكة من فلسفة التربية، وتتمثل في تكوين المواطن المؤمن بالله تعالى المنتمي لوطنه وأمته، المتحلي بالفضائل والكمالات الإنسانية، النامي في مختلف جوانب الشخصية الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية والاجتماعية، لكي يصبح الطالب في نهاية مراحل التعليم مواطنا قادراً على:

1 - استخدام اللغة العربية في التعبير عن الذات والاتصال مع الآخرين بيسر وسهولة.

2- الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم والعلاقات المتصلة بالبيئة الطبيعية والجغرافية والسكانية والاجتماعية والثقافية محلياً وعالمياً، واستخدامها بفاعلية في الحياة العامة.

3- استيعاب عناصر التراث، واستخلاص العبرة لفهم الحاضر وتطويره.

4- استيعاب الإسلام عقيدة وشريعة والتمثل الواعي لما فيه من قيم واتجاهات.

5- الانفتاح على ما في الثقافات الإنسانية من قيم واتجاهات حميدة.

6- التفكير الرياضي واستخدام الأنظمة العددية والعلاقات الرياضية في المجالات العلمية وشؤون الحياة العامة.

7- استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعامل معها واستخدامها في تفسير الظواهر الكونية، وتسخيرها لخدمة الإنسان وحل مشكلاته وتوفير أسباب سعادته.

8 - الاستيعاب الواعي للتكنولوجيا واكتساب المهارة في التعامل معها وإنتاجها وتطويرها وتسخيرها لخدمة المجتمع.

9 - جمع المعلومات وتخزينها واستدعاؤها ومعالجتها وإنتاجها، واستخدامها في تفسير الظواهر وتوقع الاحتمالات المختلفة للأحداث، واتخاذ القرارات في شتى المجالات.

10- التفكير النقدي الموضوعي واتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث وحل المشكلات.

11- مواجهة متطلبات العمل والاعتماد على النفس باكتساب مهارات مهنية عامة وأخرى متخصصة.

12- استيعاب القواعد الصحية و ممارسة العادات المتصلة بها والنشاط الرياضي لتحقيق نمو جسمي متوازن.

13- تذوق الجوانب الجمالية في الفنون المختلفة وفي مظاهر الحياة.

14- التمسك بحقوق المواطنة وتحمل المسؤوليات المترتبة عليها.

15- استثمار القدرات الخاصة والأوقات الحرة في تنمية المعارف وجوانب الإبداع والابتكار وروح المبادرة في العمل، والاستمرار فيه والترويح البريء.

16- تقدير إنسانية الإنسان وتكوين قيم واتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين والعمل والتقدم الاجتماعي وتمثل المبادئ الديمقراطية في السلوك الفردي والاجتماعي.

17- التكيف الشخصي واكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي، وتمثلها في التعامل مع الآخرين ومتغيرات الحياة (337 : 7-10).

مبادئ السياسة التربوية الأردنية:

تتمثل مبادئ السياسة التربوية في ما يأتي :

1 - توجيه النظام التربوي ليكون أكثر مواءمة لحاجات الفرد والمجتمع وإقامة التوازن بينهما.

2- توفير الفرص لتحقيق مبدأ التربية المستديمة واستثمار أنماط التربية الموازية بالتنسيق مع الجهات المختصة.

3- تأكيد أهمية التربية السياسية في النظام التربوي وترسيخ مبادئ المشاركة والعدالة والديمقراطية وممارستها.

4 - توجيه العملية التربوية توجيها يطور شخصية المواطن ومنحه القدرة على التحليل والنقد والمبادرة والإبداع والحوار الإيجابي، وتعزيز القيم المستمدة من الحضارة العربية والإسلامية والإنسانية.

5- ترسيخ المنهج العلمي في النظام التربوي تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، وتطوير نظم البحث والتقويم والمتابعة.

6- توسيع أنماط التربية في المؤسسات التربوية لتشمل برامج التربية الخاصة الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة.

7- تأكيد مفهوم الخبرة الشاملة بما في ذلك الخبرات المهنية والتقنية.

8- تأكيد أنّ التعليم رسالة ومهنة لها قواعداها الخلقية والمهنية.

9- توجيه النظام التربوي بما يكفل تحقيق مركزية التخطيط العام والمتابعة واللامركزية في الإدارة.

10- الاعتزاز بمكانة المعلم العلمية والاجتماعية لأثره المتميز في بناء الإنسان والمجتمع.

11- تأكيد أهمية التربية العسكرية والثقافة البيئية (**223 : 339**).

المبحث الثاني

الفلسفة التربوية العربية المقترحة لنظام التربية والتعليم في الأردن (رؤية مستقبلية)

تمهيد:

تتعرض الفلسفة اليوم في الوطن العربي والإسلامي خاصة وفي العالم الثالث عامة لحملة تهوين يقودها البعض ضدها باسم الفاعلية العلمية والتكنولوجية والتقنية تارة وباسم عدم جدوى كل تأمل نظري تارة أخرى.

والهدف الأساسي من محاربة الفلسفة لأنها مؤثرة وخطيرة تدفع إلى التساؤل وتتطلب الوضوح في كل شيء والتساؤل يدفع إلى الحوار، والحوار يدفع إلى الطرح الموضوعي للقضايا والمشاكل والطرح الموضوعي لها يدفع إلى مواجهتها بأسلوب منهجي، والمنهجية اعمق ثورة عرفتها الإنسانية إلى اليوم لأنها الوحيدة القادرة على تعليمها شيئا جديدا (90:17) ولكن أولئك الذين يحاربون الفلسفة يتناسون عدد من الحقائق منها أن الفلسفة ليست لهواً أو ترفا فكريا كما يتوهمون ولكنها نظرة أصيلة للواقع ودعوة ملحة لتغييره ولان الفلسفة كذلك ارتبط ازدهارها بازدهار الشعوب وانحطاطها بانحطاطهم، فلم يسجل التاريخ أن أمة واحدة من الأمم استطاعت أن تحقق تقدمها العلمي قبل أن تحقق تقدمها الفلسفي. ان أثينا عرفت سقراط قبل ارخميدس والعرب المسلمون عرفوا الكندي والفارابي وابن سينا قبل أن يعرفوا ابن الهيثم والخوارزمي والبيروني، وأوربا عرفت ديكارت وبيكون قبل أن تعرف (لابلاس) و (فارادي) (90 : 17)، وبذلك نستطيع القول بان الحاجة ملحة إلى وجود فلسفة من اجل التماس حقائق الواقع والحياة، فلسفة عقلانية، نقدية، تنويرية، تثويرية، ولعل أهم ذلك قدرتها على التطبيق والتجديد والتغيير نحو المجال الذي يوسع فضاء الحرية والعدل والأمل في علاقة الإنسان بنفسه ومحيطه البشري والكوني.

وان ابتعاد الفلسفة عن حاجات الإنسان الفكرية والروحية والمادية يفسح المجال واسعا لسيادة شكلين من الخطاب، اما الخطاب الأيديولوجي السياسي الرسمي أو الخطاب الشعبي العاطفي الأصولي وهذا ما هو مهيمن الآن في حضارتنا العربية (181 : 38) والتي كانت حضارة أصيلة، ونماء حقيقيا وتطورا رصينا، وبدون هذه الفلسفة لن يتم استشراف آفاق جديدة مستقبلية وتبقى الآمة في حالة جمود وغير قادرة على التغيير.

وقبل الولوج إلى مستقبل فلسفة التربية كان لزاما على الباحث أن يتعرف على علم المستقبليات إذ أن الدراسات المستقبلية لم تكتسب معناها الاصطلاحي علميا الا في أوائل القرن العشرين على يد عالم الاجتماع س. كولم جيلفان الذي اقترح عام 1907 إطلاق اسم (ميلونتولوجي) على حقل الدراسات المستقبلية وهي كلمة ذات اصل يوناني معناها أحداث المستقبل لكنها لم تحظ بالانتشار أو القبول في الأوساط العلمية الا أن المؤلف الألماني (أوسيب فلتختايهم) قد توصل إلى اصطلاح بديل (Futurology) وهو الاسم الشائع لهذا المجال باللغة الإنكليزية. اما الاصطلاح الفرنسي لعلم المستقبل فهو (Prospective) الذي ابتكره جاستون برجيه عالم المستقبليات الفرنسي (317 : 11)، واستخدم مصطلح علم المستقبليات في كل محاولات التنبؤ الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والعسكري والعلمي والتكنولوجي، ومصير موضع الأرض من الكون ويتميز هذا الفرع عما يعرف بالتوقعات التي تصبح جزءا مهما من المستقبليات كما تختلف المستقبليات من تاريخ المستقبل. وان مصطلح المستقبليات (Futurism) لم يكتسب بعد المعنى المعاصر بأنه الدراسة المنظمة للمستقبل، ولكنه اشتق من الحركة التي بدأها مارينيتي Marinetti عام 1913 والتي حاولت تحطيم الماضي في الفن ودعت إلى الحركة والفعل والعنف والمستقبل (356 : 2).

وكلمة المستقبل (Future) شأنها شأن غيرها من المصطلحات، وهي رمز يشير إلى الظاهر، ولعل أهم الظاهر إدراك الزمان إدراكا يوجهنا نحو الغد بما ينطوي عليه من تغيرات وأحداث نستطيع تصورها، وما زالت الدراسة المستقبلية مسعى علميا حديث العهد نسبيا. وعلى الرغم من تعدد الرؤى والمناهج فهناك اتفاق على انه ليس هناك مستقبل واحد اوحد، بل هناك عدة مستقبلات بديلة أو محتملة، ولذا فانه من طباع الأمور. وإن تعدد القراءات الاستشرافية للمستقبل، واستشراف المستقبل هو جهد استطلاعي يتسع لرؤى مستقبلية متباينة

بين الأشياء والنظم والانساق الكلية والنوعية في عالم يموج بالحركة، ويتصف بازدياد درجة عدم اليقين ولذا فان الخطاب الاستشرافي له طبيعة معرفية خاصة، فهو خطاب احتمالي بالضرورة يتضمن تعيين المسارات الحرجة للمستقبل (67 : 174).

ان العلاقة بين الحاضر والمستقبل هي علاقة جدلية، تركيبية تأليفية بالضرورة لذا علينا أن نتمعن جيدا بقراءة طبيعة الحياة المعاصرة، إذ نرى أن شعوب العالم تستوعب كلا من اللحظة الحاضرة والرؤية المستقبلية، وتكاد تستوي في ذلك الشعوب المتقدمة والشعوب النامية التي تجاهد من اجل النمو والتقدم وان اختلف الهدف بينها من وراء الاهتمام بالمستقبل، إذ تكشف لنا أن اهتمام الدول المتقدمة ولاسيما الولايات المتحدة الأمريكية بالمستقبل هو لغرض سياسي منه السيطرة على الدول النامية.

ومما لاشك فيه أن للتربية والتعليم دورا مهما ورئيساً في التنمية الشخصية والاجتماعية للإنسان الذي ينخرط في بناء نسيج اجتماعي اقتصادي لتكوين يوتوبيا التنمية البشرية المستدامة الأكثر انسجاما ودعما وعمقا مع تحديات العولمة للحفاظ على الهوية والتراث الإنساني إذ تتفاعل إيجابيا مع التنوع الثقافي والحضاري للإنسانية جمعاء، كما أنها اكثر انسجاما وعمقا لحسر نطاق الفقر والتعصب الديني والمذهبي والإقليمي والتهميش والجهل والقمع والتوتر والحروب.

إن التغييرات، تجري بأسرع مما نتصور، وهو ما يتطلب منا جميعا وضع سياسات وإستراتيجيات تربوية جريئة تتحلى بالمرونة والاستجابة السريعة، نحو تجديدات تربوية تتجاوب مع المستجدات باستمرار كي يستطيع العقل البشري معالجتها بكفاءة عالية لمواكبة قطار الركب الحضاري وهناك عدد من المشاكل وتوترات ستظهر مستقبلا وان ظهر بعضا منها في الأفق وهذه المشاكل هي :

1- التوتر بين الهوية والعالمية : إذ كيف نحافظ على الجذور والأصول في عالم الاتصال وسوق الاقتصاد الحر مع استمرار المشاركة في عالمية الإنسان.

2- التوتر بين المحلية والعالمية : فهناك خصوصيات اسرية واجتماعية، فهل ستفجر أمام تيار عالم بلا حدود .

3- التوتر بين التراث والحداثة : وكذلك بين الأصالة والمعاصرة، وكيف يمكن الدخول في خضم التغيير ومجاراة الركب الحضاري العالمي وتكنولوجيا المعلومات والانترنيت بلا تنكر للذات .

4- التوتر بين خطط متباينة المدى : فالجماهير التي تتوجه إلى صناديق الاقتراع تريد حلولا آنية غير مستعدة للانتظار ، فهل يكون ذلك على حساب التخطيط البيئي والتنمية المستدامة .

5- التوتر بين تكافؤ الفرص والمنافسة : ذلك أن الضغوط التي تولدها المنافسة المحتدمة تجعل مخططي السياسات يغفلون أحيانا عن الجوانب الإنسانية والاجتماعية .

6- التوتر بين زخم المعارف وثورة المعلومات واستيعابها : وهذا تحد كبير أمام الأساليب التربوية والتعليمية للتركيز على المفاهيم وتنمية المهارات وكيفية الوصول إلى المعلومات واستخدامها على افضل الأسس .

7- التوتر بين الروح والمادة : ففي عالم تسوده المادة وسوق الاقتصاد الحر والعولمة سيكون العالم متعطشا إلى مثل وقيم أخلاقية، وهنا يبرز التحدي الكبير للنظم التربوية في تحفيز الفرد وفق تقاليده ومعتقداته في احترام التعددية التي يعتمد بقاء البشرية على صونها واحترامها .

وأمام هذه المشاكل وغيرها كان على المؤلف أن يضع لمسات لفلسفة تربوية عربية للنظام التربوي الأردني تستطيع مواجهة التحديات والتغييرات والمشاكل المستجدة في عالم متغير متسارع، وبعد أن قدم المؤلف في فصول كتابه الذي تضمن في الفصل الثاني عرضاً للفلسفة التربوية القديمة والحديثة، وفي الفصل الثالث الفلسفة التربوية الإسلامية في ضوء القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف ونماذج من السلف الصالح (ابو حنيفة والغزالي وابن رشد)، اما الفصل الرابع فاختص بالفلسفات التربوية العربية ومنها ساطع الحصري، زكي نجيب محمود، والجمالي، النوري وعبود، وبركات، الدايم، الجعفري، والعسكري) .

وبعد دراسة معمقة لكل ذلك استطاع المؤلف أن يتوصل إلى وضع مقترح لفلسفة تربوية عربية للنظام التربوي في الأردن . ويرى أن هذه الفلسفة المقترحة تشتق من المصادر الآتية :

1- العقيدة الإسلامية :

يدين المجتمع العربي ولاسيما المجتمع الأردني بالإسلام دينا وبمحمد رسول الله نبيا ورسولا، وبالقرآن الكريم والسنة النبوية الصحيحة عقيدة وشريعة كمنظومة شاملة لكل اوجه حياة المجتمع. والإسلام بما قدمه من عقائد إيمانية أو ما قدمه من أفكار وتصورات ومضامين وقيم واتجاهات حول قضايا الإيمان بالله خالق الكون والموجودات وخالق الإنسان، قد قدم إجابات شافية كافية عن غاية الكون وطبيعة الإنسان وأصله ونهايته والحكمة من الحياة في الدنيا والآخرة، وطبيعة المعرفة ومصدرها، وسبل اكتسابها، كما أعطى مفهوما عن طبيعة العلاقات بين الأفراد والجماعات والمجتمعات، على أساس القيم الأخلاقية والمعرفية والفضائل التي يجب أن يتحلى بها الإنسان والمجتمع المسلم، وقدم أسسا وقواعد عامة لتنظيم شؤون المجتمع وتنظيم مؤسساته ونظمه الاجتماعية السياسية والاقتصادية والثقافية.

2 - التراث العربي الإسلامي :

وما حمله التراث من المبادئ والقيم والأفكار المنبثقة من دراسات لمؤلفات السلف الصالح ولاسيما الفلاسفة والمربين العرب المسلمين والتي درسها الفلاسفة الغربيون قبلنا واعتمدوا عليها في وضع فلسفتهم، والبعض منهم قد صرح علناً بذلك ونشر تحقيقا للنصوص الفلسفية لفلاسفتنا اما البعض الآخر فقد تغافل عن ذلك عمدا. ولذلك يؤكد المؤلف على دراسة هذه المصادر لتكون نبعا ومصدرا مهماً لما تحتويه من مبادئ وقيم صالحة ونافعة للإنسان والحياة. فهو مصدر حيوي دينامي متجدد متطور عبر العصور والأزمان، فضلا عن كونه مصدرا يعمل على الربط ما بين حاضرنا وماضينا ليصلنا إلى مستقبل زاهر.

3- مبادئ الثورة العربية الكبرى :

الثورة العربية الكبرى تعبير عن طموح الأمة العربية وتطلعاتها للاستقلال والتحرر والوحدة والتقدم. والأردن جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية والإسلامية. كما أن الشعب الأردني وحدة متكاملة ولا مكان فيه للتعصب العنصري أو الإقليمي أو الطائفي أو العشائري أو العائلي. والتمسك بعروبة فلسطين وبجميع الأجزاء

المغتصبة من الوطن العربي والعمل على استردادها. والقضية الفلسطينية قضية مصيرية للشعب الأردني، والعدوان الصهيوني على فلسطين تحد سياسي وعسكري وحضاري للأمة العربية الإسلامية بعامة والأردن بخاصة. والأمة العربية حقيقة تاريخية راسخة والوحدة العربية ضرورة حيوية لوجودها وتقدمها. والتفاهم الدولي يتم على أساس العدل والمساواة والحرية. والأردنيون متساوون في الحقوق والواجبات السياسية والاجتماعية والاقتصادية ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له. وتماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكافلهم بما يحقق الصالح العام وتحمل المسؤولية الفردية والاجتماعية.

4- واقع المجتمع العربي الأردني :

ما يتضمنه هذا المجتمع من خصائص هو أوضاع اجتماعية واقتصادية وسياسية، واحتياجاته الحاضرة والمستقبلية، ومن أحوال الامة العربية المعاصرة ومن واقع التربية العربية وما يحيط بها من تحديات (ولاسيما التحديات الصهيونية) وما تنطوي عليه من الإمكانيات المادية والبشرية، وما يتوافر فيها من سياسات وما تحقق فيها من سياسات وما تواجه من مشكلات.

5- التراث الإنساني :

الأردن جزء من هذا العالم، يستحيل عليه أو أي مجتمع انساني أن يعيش بمعزل عن هذا العالم، بل من الثابت من تقدم أي مجتمع يتوقف على عمق الروابط والتفاعلات المتبادلة بينه وبين غيره من الشعوب والثقافات الإنسانية. وهذا يحتم على الدول العربية ومنها الأردن بالطبع أن تفتح على العالم، وتقيم الصلات والروابط مع الدول، وتحتك بالثقافات الإنسانية من اجل تحقيق التفاهم والتعاون بين الشعوب والدول لترسيخ مبادئ العدل والحرية والمساواة، وحماية حقوق الإنسان الطبيعية، والتعاون في حفظ الامن والسلام الدولي، والعمل على حماية البيئة، والعالم مما يواجه من تحديات، و تهدده من أخطار تفرض العمل

الجماعي المشترك وهذا يشكل مكونا لفلسفة المجتمع العربي بما فيه الاردن والتي تتحدد من أبعاد ثقافته الوطنية والقومية بمضامينها الإنسانية الوطنية والإقليمية والدولية .

6- الفلسفات التربوية المعاصرة :

من خلال الرؤية النقدية المنفتحة نستطيع أن ننقد الفلسفات التربوية المعاصرة لكي نستفيد من النتائج لهذه الفلسفة أو تلك التي توافق وتلائم مجتمعنا العربي بعد تعديلها وترك الجوانب والنتائج السلبية .

7- التجارب العربية :

الاستفادة من نتائج تجارب الأقطار العربية ومعطياتها في مجال فلسفة التربية ومنها تجربة القطر المصري ، والقطر العراقي وغيرها .

8- نتائج البحوث والدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية :

الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات المتعلقة بالعملية التربوية وبغايات التربية ووظائفها في عمليات النمو الثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والروحي للمجتمع التي تلقي الضوء على خصائص التربية وفلسفتها .

9- الوعي بحركة التاريخ وخصائص الحاضر واحتمالات المستقبل :

قراءة هذا المستقبل على أسس واقعية وعلمية ليتسنى مواجهة التحديات .

هذه هي أهم المصادر التي سيعتمدها المؤلف وهي ليست متداخلة بعضها مع بعض بل هي منظومة عمل متكاملة تتوزع على المبادئ أو الركائز الآتية :

أولا : المبدأ الإيماني :

الإيمان بالله المؤسس على الاعتقاد بان هذا الكون حادث ومتغير وان حدوثه لم يكن بالمصادفة العمياء ، بل أن له خالقا هو الله الواحد الأحد فالإيمان بالله تعالى وبوحدانيته هو

الأساس الرصين لأية فلسفة أخلاقية إنسانية سليمة، ويعني هذا المبدأ بترسيخ الإيمان بالله وبرسالته السماوية (الإسلام) والمبادئ السامية التي دعت إليها.

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما يأتي :

1- الإيمان بالله ووحدانيته هو الأساس الرصين الذي يقوم عليه البناء الأخلاقي إذ بهذا الإيمان :

أ- تضمن وحدة القيم الأخلاقية لبني الإنسان في كل زمان ومكان.

ب- تضمن وحدة القوى الدافعة نحو العمل بالقيم الأخلاقية .

ج- تضمن الطمأنينة والسلام والسعادة للفرد والمجتمع .

2- ترسيخ فكرة الإيمان في نفوس المتعلمين والمعلمين، وان قيم الإسلام يجب أن يتشربها المتعلمون لتصبح ضمائر حية تفصل بين الخير والشر.

3- إن الله سبحانه وتعالى لم يخلق الكون عبثا ولا لعبا أو لهوا، بل خلق الكون على وفق نواميس طبيعية واجتماعية و أخلاقية معلومة، والغرض الأول من هذه النواميس كلها هو الصراع بين الحق والباطل وتغليب الحق على الباطل إذ قال تعالى : **﴿وَقُلْ جَاءَ الْحَقُّ وَزَهَقَ الْبَاطِلُ إِنَّ الْبَاطِلَ كَانَ زَهُوقاً﴾** (سورة الإسراء آية 81) ، **﴿وَمَا خَلَقْنَا السَّمَاءَ وَالْأَرْضَ وَمَا بَيْنَهُمَا لاعِبِينَ ● لَوْ أَرَدْنَا أَنْ نَتَّخِذَ لَهْواً لاتَّخَذْنَاهُ مِنْ لَدُنَّا إِنْ كُنَّا فَاعِلِينَ● بَلْ نَقْذِفُ بِالْحَقِّ عَلَى الْبَاطِلِ فَيَدْمَغُهُ فَإِذَا هُوَ زَاهِقٌ وَلَكُمُ الْوَيْلُ مِمَّا تَصِفُونَ﴾** (سورة الأنبياء آية 16-18).

اذن فالصراع بين الحق والباطل وتغليب الحق هو من أهم أسرار الوجود، والحق هو مفتاح الفلسفة التربوية لانه مفتاح الحقيقة ومصدرها ومصدر العلم لان الله تعالى هو مصدر العلم ومصدر الخير ومصدر الفضيلة وهو الحق.

4- الإيمان يؤدي إلى ترسيخ الأخلاق والقيم ولاسيما القيم الروحية التي هي معيار لتمييز الخير من الشر والحلال من الحرام، مع التأكيد على القيم الإنسانية التي تدعو إليها الديانات لتصبح رافدا لفضائل الأخلاق من اجل مجتمع الإيمان القائم على الدعوة إلى الحق، وروح التعاون، والمحبة والتكافل، والتماسك، والتسارع والإخاء ونبذ العصبية والتمييز.

5- الإيمان يؤدي إلى تحقيق التوازن في شخصية الإنسان في القيم الدينية والدنيوية.

ومن الاعتبارات الأساسية التي تسند هذا المبدأ ما يأتي:

1- حاجة الإنسان إلى العقيدة الدينية، إذ أن الإيمان ضروري ولازم في حياة الإنسان ومصدر لقوته واطمئنانه، مما تؤكده ذلك الدراسات النفسية والتربوية والفلسفية والتاريخية والاجتماعية والحضارية.

2 - عقيدة التوحيد تنظم حياة الإنسان والمجتمع، والتمسك بها يكون مصدر خير وقوة.

3 - اتضح من خلال الدراسات أن الحضارة المعاصرة تعاني من المساوئ والعيوب الناتجة من ضعف التمسك بالقيم الإنسانية وفضائل الأخلاق، ومن الابتذل والتحلل والانغماس في الشهوات الناتج عن ضعف الإيمان.

4- إن ما يشكو منه المجتمع العربي من بعض مظاهر الضعف الأخلاقي، ما هو إلا نتيجة لابتعاد الإنسان والقيم السماوية وعن ضعف الإيمان لديه.

5 - غرس المثل العليا في نفوس الناشئة والمثل العليا هي صور حيّة لما يجب أن يسمو إليه المرء في أي عمل من الإيمان فلكل من مثله العليا أو مسمياته في العمل والتضحية والفن والعلم والصناعة، فالنبي محمد ﷺ يكون مثلنا الأعلى في الأخلاق والحياة الروحية وعمر بن الخطاب رضي الله عنه أنموذجا للعدالة، والإمام علي رضي الله عنه أنموذجا في حب الحق والشجاعة، وهكذا.

ثانيا: المبدأ الإنساني:

تفترض الإنسانية أن الأنسان هو أرقى من الحيوانات الكاسرة، ولذلك يجب أن يكون إنسانا لطيفا مؤدباً رحوماً ولا يكون وحشا همجيا قاسيا. والإنسانية مبدأ مهم في كل فلسفة تربوية وان اختلفت في معناها، وقد اختلفت الفلسفة الإسلامية عن غيرها من الفلسفات بأنها استطاعت أن تجمع بين الإيمان بالله الواحد جل جلاله والإيمان باخوة بني الإنسان والايمان بقيم أخلاقية واحدة لكل الشعوب والأقوام، وهذا الإيمان هو ما يزودنا به الإسلام. هذا وان الإسلام دين موحد وجامع فالإسلام يربط بين الإيمان والعقل وبين الروح والمادة وبين الحياة في هذه الدنيا والحياة الآخرة لذلك يحتوي الإسلام على كل العناصر الإيجابية التي

تتضمنها النزعة الإنسانية وفي الوقت نفسه فانه يتجنب المزالق ويصحح الأخطاء التي وقعت فيها الحركة الإنسانية على أيدي العلمانيين من ملحدين ولا دينيين.

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته :

1- عد الإنسان قيمة عليا لانه خليفة الله تعالى في الأرض، وان كل ما فيها مسخر له ولخدمته ليتمكن من القيام باعتبار هذا الاستخلاف المتمثل بأعباء حمل الأمانة، والقيام بإعمار الأرض والحفاظ عليها.

2 - الإيمان بان تكريم الخالق عز وجل الانسان واستخلافه على الأرض وتحميله أمانة التكليف لا ترجع إلى جنس الإنسان أو لونه بل ترجع إلى أن إيمانه صادر من اعتقاد راسخ وتفكير راجح وصائب، يرجع إلى إيمانه وتقواه وخلقه وعقله وعمله واستعداده لكسب المعارف من المهارات المختلفة والإبداع في اكتشاف واختراع الأشياء والآلات الحديثة، وقدرات الإنسان على معايشة الجديد، وقدراته على ضبط غرائزه ودوافعه وكبح جماح شهواته ونزواته، وقدراته على الإنشاء والتعمير والتجديد المستمر وعلى تحمل المسؤولية نحو نفسه ونحو مجتمعه إذ قال تعالى: **﴿وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلاً﴾** (سورة الإسراء آية 70).

3 - تنمية شخصية الإنسان من جوانبه الروحية والفكرية والوجدانية والخلقية والجسمية والجمالية والاجتماعية بصورة متوازنة ومتكاملة ومتفاعلة مع المجتمع

4 - تبصير الإنسان من فهم حقوقه الإنسانية والتمسك بها والمطالبة بتحقيقها وفهم واجباته الإنسانية والحضارية والالتزام بالنهوض بها.

5- أهمية التفاعل الوثيق بين الفرد والمجتمع والفرد والإنسانية ودور التربية في تحقيق تقدم البشرية في النواحي العلمية والاقتصادية والثقافية والنفسية والتربوية كافه لتحقيق الرخاء والحب والعدل والمساواة في العالم

6- تهيئة الإنسان لبناء اسرة متماسكة قائمة على العلاقات الإنسانية المتينة والسليمة وذلك لكون الاسرة هي حجر الاساس لبناء مجتمع متماسك.

7- تنمية جيل مؤمن متسلح بالقدرات الإبداعية والعلمية والتقنية ليستطيع استيعاب التطور الحضاري الحامل والمتسارع لامتلاك ناصية العلم.

ومن الاعتبارات الأساسية لمبدأ الإنسانية :

1- تأكيد الفلسفة الإسلامية على مكانة الإنسان في الوجود وفي المجتمع الإنساني، ولذلك ينبغي تنشئة الشخصية من جوانبها كافة بصورة متوازنة توفق بين مطالب الروح ومطالب الجسم وبين الحياة الدنيا والآخرة. وعلى اعتماد الإنسان على عقله وضميره واضطلاعه بمسؤولية أعماله.

2 - الإنسانية تفترض أن الإنسان دون الآلهة في كونه عرضة للخطأ والفناء ولذلك وجب أن نربي أجيالنا قاعدة الاعتراف بالخطأ فضيلة وعدم الإصرار على ارتكاب الأخطاء وهذا يتأتى من خلال تقبل النقد البناء.

3- تجلت الإنسانية منذ القدم وبدأت الإنسانية مع قادة الأديان العظام الذين وجهوا عنايتهم لخير الإنسان ولاسيما في هذه الحياة وفي الحياة الآخرة، وتجلت الإنسانية فلسفيا مع الفيلسوف السفسطائي اليوناني (بروتاغوراس) ايضاً الذي قال بان الإنسان هو مقياس كل الأمور، كما تجلت الإنسانية في الفكر المعاصر وحمل لواءها عدة فلاسفة منهم اج. جي ويلز، وبرناردشو واناتول فرانس، وشيلر وديوي، وبرتراندرسل وغيرهم.

4- التفاعل الحي بين مستجدات العصر وقيم الأجداد، والاستفادة من الأفكار والنظريات التربوية والعلمية أو تطويعها وتطويرها لتتناسب مع مجتمعنا العربي من غير تقمصها بجزيئاتها وإنما بإطارها العام ومحاولة الإفادة منها.

5- تنظيم تشريعات تربوية وعلمية لتتوافق مع حاجات الإنسان المعاصر وتنميته على وفق الحركة الفكرية والعلمية المتسارعة الوتائر.

ثالثا : المبدأ الأخلاقي :

يعد هذا المبدأ صمام الامان والمعيار الذي بموجبه يستطيع الإنسان أن يوازن بين القيم العلمية الثابتة والقيم المتغيرة وذلك من خلال بناء ضمير يستطيع أن ينظم هذه العلاقة، والمبدأ

الأخلاقي له قيمة ليست تنظيرية فقط بل تطبيقية في المجال التربوي . ونستطيع القول بان معظم العلماء والفلاسفة والمربين قد خاضوا في هذا المبدأ، فقد احتل مبحث القيم مكانة أساسية في فكر أي فيلسوف أو مدرسة فلسفية ظهرت على مدى التاريخ الإنساني .

ولهذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1- الخلق هو سلوك الإنسان (كفرد وكمجموعة) سلوكا يميز فيه الخير من الشر فيحب الخير ويعمل على تنفيذه ويمقت الشر، ولذلك أصبحت الأخلاق من أهم المعاني في الحياة وهي ثمرة من ثمرات الإيمان والعبادة .

2- تربية الوازع الداخلي (الضمير) لأنه القوة النفسية الداخلية التي تدفع الإنسان نحو عمل الخير وتردعه عن الإتيان بالشر، وهي ما يعبر عنها (بالضمير الأخلاقي)، والضمير هذا يتغذى من إيمان المرء ومعتقداته الدينية والفلسفية وهو اما أن ينمو ويزدهر أو أن يذبل ويموت حسب الغذاء الذي يقدم له .

3- الأخلاق سلوك يتفاعل فيه الضمير والفكر والعاطفة والإرادة والتنفيذ والعادة فكل هذه تتحد فتكون وحدة سلوكية أخلاقية تعيش فيها في واقع الحياة اليومية .

4- لكل امة شخصية أخلاقية تنبع من تاريخها ومن ظروفها المادية والروحية ولذلك وجب الاعتزاز بالقيم الأخلاقية السامية التي تتميز بها شخصيتنا القومية ووجب الفحص المستمر لما ورثناه من قيم أخلاقية لتشذيب ما يأتي منها .

5- والقرآن الكريم هو اعظم مصدر للقيم الأخلاقية، فالأخلاق التي يدعو اليها القرآن الكريم، والسنة التي جاء بها الرسول عليه الصلاة والسلام تقدم للإنسانية اعظم ثروة أخلاقية وان ما نمارسه من حياتنا اليومية الحاضرة من أخلاق فاضلة هو سر بقائنا وهو سر نواحي الخير والطمأنينة في مجتمعنا .

6- بناء قيم خلقية يتحدد بموجبها سلوك المقبول اجتماعيا ضمن مجتمع سليم .

اما الاعتبارات الأساسية التي تؤكد هذا المبدأ فهي على النحو الآتي :

1- تربية الضمير ليأخذ دوره في تحجيم دور الشر في المجتمع العربي وبكل أشكاله .

2- الصلة الوثيقة بين التربية والمجتمع فكلما نجحت التربية في تربية الإنسان بصورة جيدة انعكست على المجتمع وتقدمه .

3- القيم والأخلاق تنظم علاقات الإنسان بكل ما في الوجود من موجودات، بل تتعداها إلى تنظيم علاقة الإنسان بربه تعالى.

4- قدرة الأخلاق في تخليص المجتمع من عدد من الجرائم والانحرافات السلوكية المتزايدة في المجتمع لزيادة الانتشار الواسع لأنظمة البث الإعلامي الغربية وعدم تحليها بالضبط والإتزان الأخلاقي والضعف للرقابة الداخلية.

5- إن الأخلاق تستهدف بالدرجة الأساس الفرد فهو نقطة الابتداء ونقطة الانتهاء في إحداث الثورة الأخلاقية.

رابعا: المبدأ الاجتماعي:

المجتمع المسلم مجتمع معنوي، أي أن العلاقات الاجتماعية فيه تنبني على الروابط الأدبية من تواد وتراحم يقوم عليها بنيان الجماعات الإنسانية وهي الروابط التي تربط آحاد الناس بعضهم ببعض ويجمع الناس على عقيدة واحدة تغدو أساسا لمجتمع جديد يسوده الاتساق الفكري والاجتماعي في صورة من الإخاء الإنساني.

ولهذا المبدا مجموعه دلالات منها:

1- ميل الإنسان الفطري للاجتماع فقد اتفق الباحثون على تعريف الإنسان بأنه "مدني بطبعه، فلا يستطيع أن يعيش منفردا، بل لابد أن يكون فردا في اسرة وفردا في امة، ثم فردا في المجتمع البشري".

2- تطبيع الإنسان بثقافة مجتمعه وتوجيهه في إطار الاعداد لحياة فردية - اجتماعية من خلال إعلاء فرديته ومسؤوليته الاجتماعية ليصبح قادرا على تحقيق التوازن بين حاجاته الفردية وحاجات المجتمع، قادرا على التعامل والتفاعل مع أنظمة وعادات وتقاليد مجتمعه باحتكاكه معه.

3- الإيمان بان الإنسان هو العنصر الأول الذي على عاتقه مسؤولية تكوين الظاهرة الاجتماعية وتشكيلها، والتي لا تتم الا بتفاعل بين شخصين أو اكثر ولكي يتم هذا التفاعل يتعين أن يكون الفعل الصادر عن شخص معين، معتمدا على وجود فعل آخر.

4- الإيمان بتكامل دوري الفرد والمجتمع بإطلاق الفردية في إطار مصلحة الجماعة وان تلقى على الجماعة أعباء ومسؤوليات ووظائف لخدمة أفراده وهي مسؤولة عن تصرفاته بعيدا عن إذابة الفرد في بوتقة الجماعة فهي شخصية فردية اجتماعية مستقلة منفردة عن غيرها لها رأيها المستقل.

5- الإيمان بان الإنسان (الفرد) في وجوده الاجتماعي مكلف برسالة وعن طريق هذه الرسالة، يمكن له أن يحقق أهدافه وأهداف مجتمعه، وواجب على المجتمع أن يزود الأفراد بهذه الرسالة.

6- إن للمرأة وظيفة ودورا اجتماعيا، مثل ما للرجل تماما الا أن دورها يتفق مع طبيعتها.

7- الإيمان بأهمية الاسرة في تشكيل شخصية الإنسان وسلوكه.

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ:

1- للتربية وظيفة اجتماعية تتفاعل مع مجتمعها تأثرا به وتأثيرا فيه وتعمل على تحقيق خيره وتقدمه وتميزه من بقية المجتمعات.

2- لا ينمو الإنسان ولا تتفتح إمكانياته وقدراته الا من خلال تربيته الاجتماعية الأصيلة، إذ أن للطفل قدراته على تقليد ومحاكاة من هم اكبر سنا منه.

3- التأكيد على التكافل الاجتماعي وذلك من خلال تساند المجتمع بأفراده وجماعته، حتى لا تطغى مصلحة الفرد منه على مصلحة الجماعة، ولا تذوب مصلحة الفرد في مصلحة الجماعة وأن يبقى للفرد كيانه وإبداعه ومميزاته، وللجماعة هيبتها وسيطرتها، فيعيش الأفراد في كفالة الجماعة كما تكون الجماعة متلاقية في مصالح الآحاد ودفع الضرر عنهم.

4- ان الأفراد والجماعات يتساوون في الحقوق والواجبات ويتفاضلون بمدى عطائهم لمجتمعهم وانتمائهم له واحترام حرية الفرد وكرامته، وتماسك المجتمع وبقاؤه مصلحة وضرورة لكل فرد من أفراده ودعائمه الأساسية، إضافة إلى إقامة العدل الاجتماعي وإقامة التوازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع وتعاون أفراده وتكاملهم بما يحقق الصالح العام، وتقدم المجتمع رهن بتنظيم أفراده بما يحقق المصلحة الوطنية والقومية ويحفظها، والمشاركة السياسية والاجتماعية في إطار النظام ضرورة اجتماعية والتعليم حق للمجتمع كل على وفق قابليته وقدراته.

خامسا : المبدأ الوطني القومي :

الإيمان بان المملكة الأردنية الهاشمية دولة عربية وهي جزء من الوطن العربي والشعب الأردني جزء لا يتجزأ من الامة العربية الإسلامية ، ويعنى هذا المبدأ بتربية الإنسان تربية وطنية قومية .

ويتضمن هذا المبدأ بين دلالاته ما يلي :

1- يجب أن تكون التربية ذات انتماء وطني قومي ، إذ تتأثر بالخصائص الحضارية الوطنية والقومية ، لتصل إلى قواعد ثابتة ومتقاربة مع الأنظمة الوطنية في إطار الأقطار العربية لتكون أساسا تربويا معرفيا .

2- إعداد المواطن العربي الملتزم بعروبته وذلك من خلال غرس حب الوطن العربي في نفوس المواطنين ، وان لا يكون للولاء الوطني على حساب الولاء القومي وإنما يكون مكملا له .

3- غرس حب فكرة القومية قبل كل شيء في نفوس الأطفال .

4- تنمية روح المواطنة الصالحة بما تتضمنه من حب للوطن العربي والولاء له والموازنة بين الحقوق والواجبات لتحقيق الامن العربي القومي .

5- الإيمان بوحدة الامة العربية والتي آجلا ام عاجلا ستتحقق ، فهي الأمل المنشود لمواجهة كل تحديات العصر .

6- الإيمان بعروبة فلسطين والتمسك باجزائه المغتصبة من الوطن العربي جميعاً والعمل على استردادها مهما بلغت التضحيات .

7- الإيمان بالجوانب الإنسانية في القومية العربية وذلك من خلال نبذها للتعصب والظلم والتجزئة والاستعمار .

8 - غرس فكرة العمل العربي المشترك المعتمد على التعاون والتكافل كطريق لإرساء أسس الوحدة العربية الشاملة ، وإيجاد القواعد الأساسية لتشكيل فلسفة تربوية عربية موحدة .

ومن الاعتبارات الأساسية لهذا المبدأ :

1- السعي الحثيث والحقيقي نحو الوحدة العربية لامتلاك الامة العربية مقومات الوحدة ودواعيها .

2- تطوير صيغ تربوية وثقافية لتحصين المواطن العربي من كل الأفكار التي ثبتتها الإمبريالية والصهيونية مثل العولمة والسوق الشرق اوسطية وغيرها من المصطلحات التي تهدف إلى خدمة الصهيونية بشكل واضح لإزالة الحصار العربي عن الكيان الصهيوني بهذه الأساليب الخبيثة .

3- استطاعة الأمة العربية بالوحدة والإمكانات العظيمة المادية والبشرية أن تقف على ارض صلبة لتواجه التحدي وتنطلق لبناء حضارتها .

سادساً : مبدأ الإنسانية :

ويعني الانفتاح على شعوب العالم كافة والتعرف على ثقافتها وتوثيق التعاون ودعم الإخاء والتفاهم بينها لخير البشرية وسلامها القائم على الحق والعدالة والمساواة والمصالح المشتركة والتعامل على أساس الاحترام المتبادل وعدم استعمال مبدأ الكيل بمكيالين في التعامل الدولي ابداً .

ويشمل هذا المبدا بين دلالاته عناية التربية بما ياتي :

1- وحدة الجنس البشري والمساواة بين شعوبه والاخوة الإنسانية عامة .

2- فتح الحوار الحضاري بين الشعوب والتخلص من الحوار المتشنج أو حوار الدمار والحرب والتسلط والتركيز على هدف السلام العالمي .

3- الخلاص مما يهدد الإنسانية من نزعات الاستغلال والعنصرية والعدوان والحروب والتخلص من أسلحة الدمار .

4- العمل على فتح خطوط التفاهم والإخاء بين الشعوب من اجل السلام العالمي القائم على الحق والعدالة والمساواة بوصفه السبيل إلى رخاء الإنسانية وترسيخ كرامة الإنسان .

5- دعم كل المنظمات الدولية وأهدافها النبيلة في تحقيق رخاء الإنسانية .

6- العمل من اجل التعاون الدولي ودعم الأهداف النبيلة للمنظمات الدولية وتقويم جهودها بمعايير اتفاقها مع تلك الأهداف .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند اليها هذا المبدأ :

1- ما يؤكد عليه الاسلام من الايمان بالمساواة بين الناس وما يدعو اليه من التفاهم بين الامم والشعوب وما تميزت به الحضارة العربية الاسلامية من الاتصال بالحضارات الاخرى اخذاً وعطاء وتأثرا بها وتأثيرا فيها ، وما أخذت به حركة القومية العربية من التعاون والتضافر مع حركات التحرر للشعوب وتأييد نضالها من اجل الحرية والاستقلال ومن اجل التنمية والتكوين القومي .

2- الإيمان بان التقدم الحضاري ليس وليد دولة معينة أو نظام معين ، بل هو مساهمة كل الحضارات والثقافات عبر الزمن منذ أن اخترع الإنسان الكتابة في وادي الرافدين إلى آخر الاكتشافات العلمية .

3- إن مستقبل الانسانية وما يحيق بها من اخطار تهدد كيانها وتنذر بتدميرها رهن بتعاون الامم والشعوب وتفاهمها والتقائها على مبادئ قيم سليمة تقر كرامة الانسان وحق الشعوب في الحرية وحق الدول في السيادة على ثرواتها ، والعمل على توفير الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تتيح القضاء على الاستغلال وعلى الفروق الصارمة بين الشعوب وفئاتها بعضها مع بعض ، كما تعمل من اجل السلام القائم على الحق والعدل والمساواة ، على هدى من وضوح الرؤية وسلامة الاهداف .

سابعاً : المبدأ العلمي :

تعتمد الفلسفة التربوية على المستجدات والتطورات العلمية والمعرفية حتى تصبح نظرية المعرفة جزءا من اية فلسفة تربوية صحيحة لانّ هذه الفلسفة تتزود من المعرفة كل المبادئ والنظريات التي يمكن أن تتضمنها الفلسفة التربوية المقترحة ، وتحاول الفلسفات التربوية التوجه بكل إمكانياتها لاكتساب اكبر قدر ممكن من المعلومات الحديثة حتى بلا نظر الى نوعية هذه المعالم ان كانت تفيد البشرية ام لا ، ولذلك تسارعت هذه الفلسفات في الحصول على المعارف لغرض الحصول على المكتسبات المادية على حساب المكتسبات الروحية ولذلك

اصبح العلم سلاحا ذا حدين فهو ينفع مجموعة صغيرة من البشر على حساب البشرية كلها ولذلك من يمتلك هذا العلم اصبح سيدا للعالم وبذلك اصبح للعالم قطب واحد أو سيد واحد يحكم العالم من خلال امتلاكه للعلم والتكنولوجيا، ولذا اصبح هذا المبدأ خطرا جدا لا يسمح لدولة امتلاكه ولا يسمح للدول أن تتجاوز حدود ما يرسمه له القطب الوحيد في العالم (الولايات المتحدة الأمريكية) .

ويشمل هذا المبدأ من بين دلالاته ما يأتي :

1- أن تعنى فلسفة التربية بترسيخ العلم في المتعلمين منهجا وأسلوبا، فكرا وتطبيقا ومن ثم أن نجعله جانبا من الثقافة العامة و أساسا للحياة وللتنمية الشاملة في الوطن العربي .

2- أن تسهم في تطوير البحث العلمي وفي تمكين مؤسسات التعليم العالي عامة في الوطن العربي والعلماء العرب من المشاركة الفاعلة في الثورة العلمية استيعابا لمنجزاتها وإسهاما في اغنائها وفي ربطها بخير الإنسان على المستوى القومي والدولي .

3- إرساء أسس التقنية في الوطن العربي بوصفها تطبيقا للعلم في مجالات الحياة وفي توفير مقومات تطويرها و تكيفها لمطالب التنمية الشاملة، فتكون صبغة قومية في أهدافها ومحتواها وفي العاملين عليها

4- إتاحة فرص التعليم لجميع أبناء الامة بلا تمييز، ومتابعة خريجي الكليات والتحاقهم بدورات مستمرة للاطلاع على مستجدات العلم ضمن اختصاصاتهم، واتاحة الفرصة للمتميزين منهم لإكمال دراساتهم العليا .

5- الاستناد الى أسس علمية مستوعبة لمنهجية العلوم الأساسية ونتائجها مسهمة في تطورها، متكيفة للأحوال والحاجات القومية لتسهم هذه الجهود العلمية مع التحليل الفلسفي في إنشاء فكر تربوي متميز .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند إليها المبدأ السابق ما يأتي :

1- التأكيد على النبع الإسلامي الأصيل أي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف فهو مجال خصب لا يزال يحير العقول بما تضمنه من أفكار علمية لم تولج بعد على الرغم من كل الاكتشافات والاختراعات التي تم اكتشافها واختراعها .

2 – ملاحقة النظريات الجديدة والاطلاع عليها وعدم التمسك بالنظريات القديمة بلا فحص وتمحيص لان العلم في تطور مستمر .

3 – تشجيع المحاولات الجديدة لإيجاد الأساليب والابتكارات الجديدة في المجالات العلمية والتربوية والتقنية كافة .

4– تطوير العلوم الأساسية للتربية من خلال تنظير مبادئ عامة ترتكز على النظريات الحديثة وايجادها والتي أثبتت نجاحها .

ثامناً : مبدأ التنمية الاقتصادية :

إن التربية هي التنمية الشاملة بكل أبعادها البشرية والاقتصادية والسياسية وهي باب الحضارات التكنولوجية والعلمية ، ومفتاحها الإنسان وهو محور ذلك كله وسيلة وغاية ، فالتربية إذن عمل اجتماعي في زمن محدد استجابة لمطالب التنمية لمجتمع معين لما يمليه الطلب الاجتماعي واحتياجات المجتمع عامة والتنمية خاصة . وبما أن التربية هي التنمية بكل أبعادها المختلفة ، فان المنهج هو الأداة أو الوسيلة لتحقيق الأهداف العامة للتربية ، وعليه تعدّ الأهداف التربوية والمنبثقة عن الفلسفة العامة للمجتمع هي نقطة البداية والانطلاق لدراسة المنهج ، وان فلسفة المجتمع هي التي تحدد الأهداف التربوية العامة .

ويشمل هذا المبدأ بين دلالاته ما ياتي :

1– عدّ التنمية الشاملة وما تستدعيه من ترابط الظواهر الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية في المجتمع بعضها على بعض ، ومشاركة المواطنين جميعهم وانتفاعهم منها على شركة التعاون والمساواة .

2– تأكيد العلاقات المتبادلة بين التربية ومنظومات النشاط المجتمعي الأخرى بينها وبين التنمية عامة ، وتميز كل منها بالشمول والتكامل وعدها على الإنسان غاية وإدامة على السواء .

3– الإيمان بالتربية المنتجة وأثرها في تنمية الثروة البشرية مساهمة منها في تحقيق مطالب التنمية الشاملة في سائر المجالات الحياتية التي تمس سلامة نمو الناشئة ورعايتهم من جهة والبناء من جهة أخرى .

4 - الإيمان بقيمة الوقت واستثماره بشكل دقيق وصائب وتنظيم الوقت وعدم الهدر به .

5- تأكيد التنمية بمفهومها الحديث على تنمية الإنسان في مهاراته وكفاياته وقيمه ومواقفه نحو الحياة والمجتمع ونحو العمل، وتنمية المجتمع وتوفير الحقوق الإنسانية الأصيلة لجميع المواطنين وتمكينهم من النهوض بواجباتهم وتخفيف وفرة الإنتاج وعدالة التوزيع وما تتطلبه من الديمقراطية والمساواة ومن إحداث التغيير في المجتمعات والشعوب وإعداد الأفراد للمساهمة فيه والتكيف لمطالبه .

ومن الاعتبارات الأساسية التي يستند اليها المبدأ السابق ما يأتي :

1- امتلاك الوطن العربي موارد طبيعية وبشرية ذات طابع اقتصادي تكمل أحدها الآخرى من قطر عربي لآخر، لذا تظهر الحاجة إلى التخطيط المتكامل والمتوازن بين الأقطار العربية في سبيل التكامل الاقتصادي لبناء عصب اقتصادي قومي لا يمكن أن يخترقه الاقتصاد الغربي ، وما زالت التربية تعاني من ضعف في تخفيف هذه الغاية ولاسيما استثمار هذه الإمكانات في مواجهة التحديات كسلاح استراتيجي .

2- التربية من أدوات التنمية الشاملة وأحد أهدافها ووسيلة من أخلاقها .

3 - تطور مفهوم التنمية وتجاوزها لمحض النمو الاقتصادي وشمولها للنواحي الاقتصادية والثقافية والسياسية على السواء وللارتفاع بمستويات الحياة لسائر المواطنين، وتجلى ذلك في المذاهب الاجتماعية والاقتصادية الحديثة ، وسريان هذه المفاهيم إلى سياسات بعض الدول وبرامجها في التنمية الشاملة .

4- دافع المجتمع العربي وحاجاته الملحة وتحديات الصهيونية والاستعمار والتخلف والتجزئة وتنامي إمكانياته البشرية والمادية ، وضرورة اعتماده في مواجهة تلك التحديات وفي استثمار تلك الإمكانيات على التنمية الشاملة وتقدير دور التربية في تحقيقها وإدراك قصورها عن النهوض بمهماتها ، وضرورة التخطيط للتربية والتنمية الشاملة في صلاتها بالاهداف القومية والتعويل على العمل القومي في المجالين على السواء .

تاسعاً: مبدأ العمل :

ويعني هذا المبدأ تقدير العمل بأنواعه اليدوي والفكري والاجتماعي والإنتاجي عنصرا أساسيا في نشاط الإنسان الحضاري وفي تقدم المجتمعات واحترام العاملين في سائر المجالات .

ومن بين دلالات هذا المبدأ :

1- اعتماد العمل والتدريب المهني عنصرا أساسيا في التعليم العام والتعليم العالي وتعلم الكبار وجعله متقدما على التطورات الحديثة في الأساليب وبأبعاد الحوافز للإقبال عليه والاستفادة من الفرص المتاحة في مجالاته .

2- التأكيد على العمل كونه عنصرا أساسيا في الإنتاج وتكوين الثروة الاقتصادية وتنمية التعاون والتنسيق بين المؤسسات التربوية والاقتصادية .

3- اعتماد العمل والخبرة العملية وعدّها ركنا أساسيا في التربية وفي سائر مستوياتها وتوثيق الصلات بين الفكر والتطبيق وتنمية الاتجاهات السليمة نحو ممارساته بدءا من العمل اليدوي واحترام المهارات الأساسية والمتخصصة له .

4- الإيمان بأهمية إعداد المتعلمين لمطالب العمل في المجتمع وتطوراته المستقبلية وتوثيق صلاتها بمؤسساته والمساهمة في الاستجابة لحاجات التنمية الشاملة .

5- الإيمان بان العمل حق وشرف للإنسان وسبيل لتطوير الشخصية واغنائها ولتنمية روح العمل الجماعي والتعاوني .

6- التأكيد على غرس روح العمل لدى الأفراد ودفعهم للانتاج والاستثمار فيما هو مفيد والرغبة في تغيير الأوضاع السيئة عند الأفراد .

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدا :

1- تقدير قيمة الزمن و أهمية الإمساك بناصيته وعد ضياع وحدة من الزمن ضياعا لفرصته من التقدم .

2- عد العمل شرف الإنسان وسبيلا لتطوير شخصيته و اغنائها وتنمية روح العمل الجماعي التعاوني .

3- تأهيل خريجي التعليم العام بمهنة ما للاستفادة منها في حياتهم العملية .

4- تشجيع المبدعين على تطوير إمكانياتهم من خلال مساعدتهم في تطوير قابلياتهم المهنية .

عاشراً : مبدأ ديمومة الحياة :

يتضمن المبدأ استمرار الحياة جيلا بعد جيل ، والعمل على تهيئة مستلزمات الحياة للأجيال القادمة والحفاظ على ثروات الأرض وكنوزها فالإنسان خلق أمينا على هذه الكنوز لا استنزافها ولذلك فان فلسفتنا المنبثقة من القرآن الكريم تركز على أن الإنسان خليفة الله في الأرض وان حمل الإنسان الأمانة للأجيال التي ستأتي بعده .

ويشمل هذا المبدأ مجموعة دلالات منها :

1- الحفاظ على مكنونات الطبيعة بوصفها نعم من نعم الله انعم بها على الإنسان .

2- إن التربية بهذا المفهوم هي حياة مستمرة متجددة لا تتوقف عند زمن معين وحرمان الإنسان من هذه التربية معناه حرمانه من ابسط حقوقه .

3- الايمان بان التغيير ابدا لديمومة الحياة ، والتغيير ضرورة في الحياة وحقوقه جوهرية في الانسان لذلك يجب أن لانقف ضد التغيير بل علينا مواكبته والاستفادة منه وتحويله لصالح البشرية .

4- التأكيد على توليد بنى جديدة لتواكب العصر وذلك بتنوع انماط التربية المقصودة وغير المقصودة وايجاد طرق ومناهج جديدة لتلائم الحياة .

5- جعل التربية نشاطا معبرا عن قوة الحياة للمتعلمين وطريقا ومنهجا لنمو شخصياتهم وتطورها .

ومن الاعتبارات التي يؤكد عليها هذا المبدأ :

1- التأكيد على الجوانب المعرفية واستمرار تدفق المعلومات وإيصالها إلى المتعلمين بأبسط لغة علمية مفهومة .

2- البحث الجاد عن كل ما يلائم متطلبات العصر الحديث ولاسيما عندما اصبحت وسائل الاتصال سريعة إذ اصبح العالم اشبه بمنظومة واحدة من الاتصالات .

3- التأكيد على المؤسسات التربوية منطلقا من رياض الاطفال والمدارس الابتدائية وحتى الجامعة بوصفها مؤسسات تربوية تسهم بدرجة رئيسية في دفع عملية التطور والتقدم .

حادي عشر: مبدأ الجهاد والبناء :

ويعني هذا المبدأ تمكين المواطن من فهم التحديات التي يشهد العالم المعاصر بجوانبها كافة ، وغرس روح الجهاد والمثابرة والاعتماد على النفس ومواصلة البناء .

ولهذا المبدا مجموعه دلالات منها :

1- تنمية الشخصية المجاهدة الممتلكة لروح الريادة والقيادة والعزم على البناء والمعتمدة على النفس وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات المناسبة .

2- تنمية بواعث العزم على العمل والبناء والمهارات اللازمة لتلبية متطلبات الإعمار والبناء الشامل بمستوى عال من الإبداع والتمييز .

3- تعميق البناء النفسي والوطني والشعور بتوفير مستلزمات التحدي والبناء وتعزيز روح الجهاد والإيمان بقدرات الوطن (الامة العربية) على النهوض والتقدم لاننا أصحاب رسالة .

ومن الاعتبارات التي يستند إليها هذا المبدأ :

1- المعارك والتضحيات التي مرت بها الامة العربية واستلهام هذه المعارك في عمل المؤسسات المجتمعية .

2- استلهام الصبر والتعامل مع الأحداث في ماضي الامة وحاضرها .

3- الأمل بان نهوض الامة حادث على الرغم من كل التحديات .

ثاني عشر: مبدأ الأصالة والتجدد :

ويعني هذا المبدأ الالتزام المبدئي بمواقف حضارية تتسم بالأصالة وبالتراث العربي الإسلامي الأصيل وبالحضارات منذ اول حضارة في العالم أنشئت في الوطن العربي وهي

حضارة وادي الرافدين والحضارة المصرية والحضارة الإسلامية، وما يتضمنه من تمسك بخير ما في الماضي حفاظا على الهوية القومية، والتجديد وما يتضمنه من تغيير للحاضر نحو الأفضل واستشراف للمستقبل بما يلائمه من حالات التطور والتقدم.

ولهذا المبدأ مجموعه دلالات منها :

1- دراسة للحضارة العربية الإسلامية دراسة معمقة لبيان أسباب نهضتها ودراسة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف و آثار السلف الصالح لمحاولة اخذ ما يتلاءم منها وعصرنا الحالي، واستجلاء ما فيها من أصالة في المواقف العقلانية والإنجازات الفكرية والقيم وبعثها وتجديدها واستيعابها في حاضر الأمة ومستقبلها.

2- العناية باللغة العربية لغة القرآن الكريم ووعاء تراث الأمة وثقافتها والحفاظ على سلامتها.

3- تنمية قوى الإبداع والابتكار في تجديد الحياة وتحسين نوعيتها على مستوى الأفراد والجماعات .

ومن الاعتبارات التي يستند عليها هذا المبدأ :

1- الأصالة وواقعها في إغناء شخصية المواطن وفي تعميق الوعي القومي بخصائص الأمة العربية والإسلامية.

2- تحقيق الوعي بالمشكلات والتحديات التي تواجه الأمة العربية من الصهيونية والإمبريالية والشعوبية ومن تجزئة وتبعية وتخلف.

المصادر والمراجع

اولا . القرآن الكريم .

ثانيا : قائمة المصادر :

1. ابن الابار ، **تكملة الصلة** ، (القاهرة ، 1956) .
2. ابن الاثير ، **الكامل في التاريخ** ، تحقيق محمد يوسف الدقاق ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، 1987) .
3. ابن الانباري ، **نزهة الالباء في طبقات الادباء** ، تحقيق عامر (بيروت ، 1963) .
4. أحمد بن حنبل ، **مسند الأمام أحمد** ، المكتب الإسلامي ، دار صادر ، (بيروت ، 1404هـ) .
5. احمد بن محمد بن علي المصباح ، **المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي** ، ط5 ، المطبعة الاميرية ، وزارة المعارف العمومية ، (القاهرة ،1922) .
6. ارسطو طاليس ، **الاخلاق** ، ترجمة اسحق بن حنين ، تحقيق عبد الرحمن بدوي (الكويت ، 1979) .
7. الاشعري ، ابو الحسن علي بن اسماعيل ، **مقالات الاسلاميين** ، تحقيق محمد محيي الدين عبد الحميد ، ط2 ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، د. ت) .
8. ابن ابي اصبيحة ، **عيون الانباء في طبقات الاطباء** ، (بيروت ، 1956) .
9. افلاطون ، **جمهورية افلاطون** ، نقلها إلى العربية حنا الخباز ، دار القلم ، (بيروت ، 1986) .
10. افلاطون ، **محاورات افلاطون** ، ترجمة زكي نجيب محمود ، (القاهرة ، 1963) .
11. البخاري ، **صحيح البخاري** ، المكتبة الإسلامية ، (اسطنبول ، 1981) .
12. البلاذري ، **فتوح البلدان** ، تحقيق عبد الله انيس الطباع ، مؤسسة المعارف ، (بيروت ، 1987) .
13. البيروني ، **الآثار الباقية عن القرون الخالية** ، مكتبة النهضة (بغداد) ، ومؤسسة الخارنجي ، (مصر ، 1923) .
14. البيهقي ، ابي بكر احمد بن الحسين ، **السنن الكبرى** ، ط1 ، دائرة المعارف العثمانية ، (الهند ، 1352هـ) .
15. الترمذي ، **سنن الترمذي** ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، د. ت) .

16 . التميمي ، **الطبقات السنية** ، (القاهرة ، د. ت) .

17 . ابن الجوزي ، **المنتظم في تاريخ الملوك والامم** ، دار الكتب العلمية (بيروت ، 1992) .

18 . ابن حجر العسقلاني ، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري** ، ط1 ، دار الريان للتراث ، (القاهرة ، 1986) .

19 . ابن حجر الهيثمي ، **الخيرات الحسان** ، تحقيق زاهد الكوثري ، (مصر ، 1305هـ) .

20 . أبو حنيفة ، **رسالة ابو حنيفة الى عثمان البتي** ، نشر مع كتب العالم والمتعلم (القاهرة ، 1386هـ) .

21 . ----- ، **العالم والمتعلم . . رواية أبي مقاتل عن أبي حنيفة** ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1386هـ) .

22 . ----- ، **الفقه الابسط** ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1358هـ) .

23 . ----- ، **الفقه الاكبر** ، تحقيق زاهد الكوثري ، (القاهرة ، 1368هـ) .

24 . ابن خلكان ، **البداية والنهاية** ، ط2 ، مكتبة المعارف (بيروت ، 1977) .

25 . الراوندي ، **راحة الصدور وآية السرور في تاريخ الدولة السلجوقية** ، ترجمة ابراهيم الشواربي وآخرون ، دار القلم ، (مصر ، 1960) .

26 . ابن الربيع الشيباني ، **تيسير الاصول وجامع الاصول من حديث الرسول** ، مكتبة ومطبعة البابي الحلبي واولاده ، (القاهرة ، د. ت) .

27 . ابن رشد ، **تلخيص كتاب النفس** ، تحقيق احمد فؤاد الاهواني ، مكتبة النهضة العربية ، (القاهرة ، 1950) .

28 . ----- ، **تهافت التهافت** ، تحقيق موريس بويج ، دار المشرق .

29 . ----- ، **السماع الطبيعي ضمن رسائل ابن رشد** ، ط1 ، مطبعة دائرة المعارف العثمانية ، (حيدر اباد ، 1947) .

30 . ----- ، **الضروري في السياسة** ، مختصر كتاب السياسة لافلاطون ، ترجمة احمد سحلان ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1998) .

31 . ----- ، **فصل المقال وتقرير ما بين الشريعة والحكمة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997) .

32 . ----- ، **ما بعد الطبيعة ضمن رسائل ابن رشد** ، حيدر اباد الدكن ، (الهند ، د. ت) .

33 . ----- ، **مقدمات ابن رشد** ، مطبعة السعادة ، (القاهرة ، 1325هـ) .

34 . ----- ، **مناهج الادلة في عقائد الملة** ، تحقيق محمد قاسم ، ط2 ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1964) .

35. الزمخشري ، محمد بن عمر ، **الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الاقاويل في وجوه التأويل** ، ط1 ، مطبعة مصطفى محمد ، (القاهرة ، 1354هـ) .

36. السبكي ، **طبقات الشافعية الكبرى** ، ط1 ، مطبعة الحسينية ، (القاهرة ، د. ت) .

37. ابن سعد ، **الطبقات الكبرى** ، دار التراث العربي ، (بيروت ، 1996) .

38. ابن سعيد ، **المغرب في حلي المغرب** ، تحقيق شوقي ضيف ، دار المعارف (مصر ، 1953) .

39. ابو شامة ، **الباعث على انكار البدع والحوادث** ، (القاهرة ، د. ت) .

40. الشهرستاني ، **الملل والنحل** ، ط1 ، مكتبة محمد علي صبيح واولاده ، (القاهرة ، د. ت) .

41. ابن ابي شيبة ، **كتاب الايمان** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، د. ت) .

42. صاعد بن احمد الاندلس ، **طبقات الامم** ، مطبعة التقدم الحديثة ، (القاهرة ، د. ت) .

43. الطبري ، **تاريخ الرسل والملوك** ، دار الفكر ، (بيروت ، د. ت) .

44. الطرطوشي ، **الحوادث والبدع** ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، د. ت) .

45. ابن عبد البر ، **الانتقاء** ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، 1978) .

46. عبد الغافر الفارسي ، **المنتخب من كتاب السياق لتاريخ نيسابور ضمن كتاب الحاكم النيسابوري** ، تاريخ نيسابوري ، تحقيق ريتشارد فراي ليدن ، 1965 ، ورقة 20 والمخطوطة موجودة في مكتبة المجمع العلمي العراقي تحت رقم 2446/ 300 .

47. الغزالي ، محمد بن محمد بن محمد ، (ت 505هـ) ، **احياء علوم الدين** ، ج1 ، مطبعة دار الشعب ، (القاهرة ، د. ت) .

48. ---- ، **الاقتصاد في الاعتقاد** ، مكتبة الشروق الجديدة ، (بغداد ، 1990) .

49. ---- ، **ايها الولد** ، تحقيق صباح محمد علي كاظم ، مطبعة العاني ، (بغداد ، 1988) .

50. ---- ، **رسالة المعرفة** ، تحقيق مهند الاعسم ، ط1 ، (بغداد ، 1990) .

51. ---- ، **روضة الطالبين وعمدة السالكين** ، تحقيق محمد بخيت ، ط1 ، مطبعة السعادة ، (القاهرة ، 1924) .

52. ---- ، **مشكاة الانوار** ، ضمن كتاب القصور العوالي من رسائل الغزالي ، تحقيق مصطفى ابو العلا ، مكتبة الجندي ، (مصر ، 1987) .

53. ---- ، **ميزان العمل** ، تحقيق سليمان دنيا ، ط1 ، دار المعارف ، (مصر ، 1964) .

54. ابن قتيبة ، **المعارف** ، ط1 ، دار الكتب العلمية ، (بيروت ، 1987) .

55. ابن كثير ، **البداية والنهاية** ، ط2 ، مكتبة المعارف (بيروت ، 1977) .

56. الكندي ، **كتب الكندي الى المعتصم** ، تحقيق احمد فؤاد الاهواني ، (القاهرة ، 1948) .

57. الماتردي ، **شرح الفقه الاكبر** ، (بيروت ، د.ت) .

58. المرادي ، **ادب الامارة** ، تحقيق رضوان السيد ، دار الطليعة ، (بيروت، 1981).

59. المراكشي ، عبد الواحد بن علي ، **المعجب في تلخيص اخبار المغرب** ، تحقيق دوزي ، (بيروت ، د.ت) .

60. محمد سحنون ، **كتاب آداب المعلمين** ، تحقيق حسن حسني عبد الوهاب ، مراجعة وتعليق محمد الووسي المطوي ، دار بو سلامة للطباعة والنشر والتوزيع ، (تونس ، 1972) .

61. محمد بن محمج مخلوق ، **شجرة النور الزكية في طبقات المالكية** ، المطبعة السلفية (القاهرة ، 1350هـ) .

62. مسلم ، ابو الحسن مسلم بن الحجاج النيسابوري ، **صحيح مسلم** ، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي ، دار احياء التراث العربي ، (بيروت ، 1972) .

63. النباهي ، **المرتبة العليا** ، (بيروت ، د.ت) .

64. ابن النديم ، **الفهرست** ، دار المعرفة ، (بيروت ، 1994) .

65. ابن نجيم ، **الاشباه والنظائر** ، (بيروت ، 1962) .

66. ياقوت الحموي ، **معجم البلدان** ، دار صادر ، (بيروت ، د.ت) .

67. ابراهيم سعد الدين ، **صور المستقبل العربي** ، ط1 ، (بيروت ، 1982) .

68. إبراهيم مصطفى وآخرون ، **المعجم الوسيط** ، معجم اللغة العربية ، (القاهرة ، 1960) .

69. ابراهيم ناصر ، **التربية وثقافة المجتمع (تربية المجتمعات)** ، ط1 ، دار الفرقان ومؤسسة الرسالة (عمان وبيروت ، 1983) .

70. أحمد أمين وزكي نجيب محمود ، **قصة الفلسفة الحديثة** ، لجنة التأليف والترجمة والنشرة ، (القاهرة 1936) .

71. احمد بطاح ورفقاه ، **التربية والتعليم في الاردن . . واقع ومؤشرات** ، المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي الاردني ، (الاردن ، 1992) .

72. احمد التل ، **الظروف السياسية والاقتصادية و الاجتماعية التي أثرت في تطور التربية والتعليم في الاردن من عام1921 – 1977** ، (عمان ، 1978) .

73. احمد حسن عبيد ، **فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة، 1976) .

74. احمد سويلم العمري ، **بحوث في مجتمع العرب** ، دراسات سياسية ، مكتبة الانجلوالمصرية ، (القاهرة ، 1960) .

75. احمد عاطف ، **نقد العقل الوصفي** ، دراسة في الازمة المنهجية لفكر زكي نجيب محمود ، ط1 ، دار الطليعة ، (بيروت ، 1980) .

76. احمد علي الحاج محمد ، **التخطيط التربوي (اطار لمدخل نمو جديد)** ، المؤسسة الجامعية للدراسات ، ط1 ، (بيروت ، 1992) .

77. احمد فؤاد الاهواني ، **افلاطون** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1965) .

78. ---------- ، **التربية في الاسلام** ، دار المعارف ، (مصر ، 1968) .

79. ---------- ، **جون ديوي** ، دار المعارف بمصر ، (القاهرة ، 1968) .

80. احمد محمد جمال ، **دين ودولة** ، ط2، دار الكتاب اللبناني ، (بيروت، 1973) .

81. ---------- ، **محاضرات في الثقافة الاسلامية** ، ط3 ، دار الشعب (القاهرة ، 1975) .

82. ادغار فور وآخرون ، **تعلم لتكون** ، ترجمة حقي بن عيسى ، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع ، منشورات اليونسكو ، (تونس ، 1974م) .

83. السيد ياسين ، **تحليل مضمون الفكر القومي العربي** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت، 1980) .

84. أميرة حلمي مطر ، **سيمون دي بوفوار وقضية المرأة** ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد 25 ، سنة (1967) .

85. أميل برهيية ، **تاريخ الفلسفة** ، ترجمة جورج طرابيشي ، ط1 ، دار الطليعة للطباعة، (بيروت، 1980 .

86. الياس فرح ، **التربية والسياسة في الوطن العربي** ، بحث في مجلة قضايا عربية ، العدد 5 ، (بيروت، 1980) .

87. ----- ، **في الثقافة والحضارة** ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، 1987) .

88. ----- ، **مقدمة في دراسة المجتمع العربي والحضارة العربية**، منشورات وزارة الثقافة، دار الحرية، (بغداد ، 1979) .

89. الياس مرقص ، **نقد الفكر القومي لساطع الحصري** ، دار الطليعة ، ج1، (بيروت ، 1966) .

90. البخاري حمانة ، **الفلسفة في الوطن العربي الى اين** ، بحث في مجلة دراسات فلسفية ، بيت الحكمة ، العدد 1 ، كانون 2000 .

91. برتراند رسل ، **تاريخ الفلسفة الغربية** ، ترجمة زكي نجيب محمود ، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر ، (القاهرة ، 1954) .

92. ------ ، **تاريخ الفلسفة العربية (الكتاب الثالث)** ، الفلسفة الحديثة ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، (القاهرة ، 1977) .

93. ------ ، **حكمة الغرب** ، ترجمة فؤاد زكريا ، عالم المعرفة ، (الكويت ، 1983)

94. بركات محمد مراد ، **تأملات في فلسفة ابن رشد** ، ط1 ، مطبعة سيسكو ، (القاهرة ، 1988) .

95. بول منرو ، **المراجع في تاريخ التربية** ، ترجمة صالح عبد العزيز ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة، د. ت) .

96. برتد بول ، وودرنج ، **نحو فلسفة التربية** ، ترجمة سعد مرسي ، وفكري حسن ريان ، عالم الكتب، (القاهرة ، 1966) .

97. ت. مور ، **النظرية التربوية** ، ترجمة محمد أحمد صادق وعبد المجيد عبد التواب ، ط1 ، (القاهرة، 1986) .

98. توفيق الطويل ، **اسس الفلسفة** ، ط7 ، (القاهرة ، 1979) .

99. تيمو نوخا ، **ساطع الحصري رائد المنحى العلماني في الفكر القومي العربي** ، ترجمة توفيق سلام ، دار التقدم ، (موسكو ، 1987) .

100. جان جاك روسو ، **اميل او التربية** ، ترجمة عادل زعيتر ، (القاهرة ، 1956) .

101. جمال اسعد خزعل ، **نظام التعليم في العراق** ، (الموصل ، 1990) .

102. جمال الدين الالوسي ، **ساطع الحصري رائد القومية العربية** ، ط1 ، دار الشؤون الثقافية العامة ، (بغداد ، 1986) .

103. جميل صليبا ، **تاريخ الفلسفة العربية** ، ط2 ، دار الكتاب العربي ، (بيروت ، 1973) .

104. جون ديوي ، **البحث عن اليقين** ، ترجمة أحمد فؤاد الاهواني ، دار احياء الكتب العربية ، (القاهرة ، 1960) .

105. ------ ، **الخبرة والتربية** ، ترجمة محمد البسيوني ويوسف الحادي (القاهرة ، د. ت) .

106. ------ ، **الخبرة والتربية** ، ترجمة محمد رفعت رمضان ونجيب اسكندر ، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة ، 1977) .

107. ------ ، **الديمقراطية والتربية** ، ترجمة منى عقراوي وآخرون ، ط1 ، لجنة التأليف والنشر، (القاهرة ، 1946) .

108. ------ ، ------------ ، ترجمة منى عقراوي وزكريا ميخائيل ، ط1 ، مطبعة لجنة التأليف والنشر ، (القاهرة ، 1954) .

109 . جون ديوي ، **نمو البرجماتية الامريكية في فلسفة القرن العشرين** ، نشرها داجوبرت و رروكز ، ترجمة عثمان نويه ، مؤسسة سجل العرب ، (القاهرة ، 1963) .

110 . حبيب الشاروني ، **فكرة الجسم في الفلسفة الوجودية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1974) .

111 . حزب البعث العربي الاشتراكي ، **تعريفات بعض المصطلحات** ، دار الحرية للطباعة ، (بغداد ، 1987) .

112 . حسان محمد حسان وآخرون ، **دراسات في فلسفة التربية** ، ط1 ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1981) .

113 . --------------- ، **دراسات في فلسفة التربية** ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، (القاهرة ، 2000م) .

114 . حسام الالوسي ، **الفلسفة والانسان** ، كلية الآداب ، جامعة بغداد ، مطبعة دار الحكمة ، (بغداد ، 1990) .

115 . حسام الالوسي ، **الفلسفة اليونانية قبل ارسطو** ، (بغداد ، 1991) .

116 . حسن عبد العال ، **التربية الاسلامية في القرن الرابع الهجري** ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1978) .

117 . حسين أمين ، **تاريخ العراق في العصر السلجوقي** ، مطبعة الارشاد ، (بغداد ، 1965) .

118 . حسين سليمان قورة ، **الأصول التربوية في بناء المناهج** ، مكتبة الانجلو المصرية (القاهرة ، 1988) .

119 . خالد العمري ، **الفلسفة التربوية للمعلم الاردني (دراسة ميدانية)** مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، مجلد 87 ، الطرد 3 ، 1992 .

120 . رالف ت . واين ، **قاموس ديوي للتربية** ، ترجمة محمد علي العريان ، مؤسسة فرانكلين ، (القاهرة ، 1964) .

121 . رجب محمود ، **سارتر فيلسوف الحرية والانتداب** ، مجلة الفكر المعاصر ، العدد 25 ، (القاهرة ، 1967) .

122 . رشيد عبد الحميد ، **مؤتمر العملية التربوية في مجتمع اردني متطور** ، المطبعة الوطنية (عمان ، 1980) .

123 . رضوان السيد ، **العرب والعروبة** ، مفاهيم الهوية والامة والدولة في الفكر العربي الإسلامي ، هيئة كتابة التاريخ ، ج1 ، (بغداد ، د . ت) .

124. روبرت شنيدر ، **تاريخ الفلسفة الامريكية** ، ترجمة محمد فتحي الشنيطي ، (القاهرة ، 1964) .
125. روبرت ، ف ، مكر ، **الأهداف التربوية** ، ترجمة جابر عبد الحميد جابر ، سعد عبد الوهاب نادر، مطبعة العاني ، (بغداد ، 1967م) .
126. زاهد الكوثري ، **كتاب الامام يوسف يعقوب بن ابراهيم الانصاري** ، (مصر ، 1368هـ) .
127. زغلول راغب النجار ، ازمة التعليم وحلولها الإسلامية في **مجلة المسلم المعاصر** ، العدد 12 ، ذو الحجة 1297هـ/ 1977م .
128. زكريا ابراهيم ، **دراسات في الفلسفة المعاصرة** ، ط1 ، مكتبة مصر ، (القاهرة ، 1968) .
129. زكي نجيب محمود ، **أسس التفكير العلمي** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1977) .
130. ----------- ، **تجديد الفكر العربي** ، ط4 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1978).
131. ----------- ، **ثقافتنا في مواجهة العصر** ، ط3 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1982) .
132. ----------- ، **جنة العبيط** ، ط1 ، (القاهرة ، 1947) .
133. ----------- ، **حصاد السنين** ، ط1 ، دار الشروق ، (بيروت ، د.ت) .
134. ----------- ، **الحضارة وقضية التقدم ضمن ندوة ازمة التطور الحضاري في الوطن العربي** ، ط1 ، (الكويت ، 1975) .
135. ----------- ، **حياة الفكر في العالم الجديد** ، دار الشروق ، (بيروت ، 1987) .
136. ----------- ، **خفة العقل** ، ط1 ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1983) .
137. ----------- ، **دور الشخصيات العربية في زيادة الفكر الإسلامي ضمن ندوة حول التراث العربي الإسلامي** ، (الكويت ، 1971) .
138. ---------- ، **شروق من الغروب** ، ط2 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1983).
139. ---------- ، **طراز من الفردية الجديدة** ، مجلة الفكر المعاصر ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، عدد فبراير (القاهرة ، فبراير 1966).
140. --------- ، **عن الحرية أتحدث** ، ط1 ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1989) .
141. --------- ، **فلسفة وفن** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1963) .
142. -------- ، **الفكرة الادبية** ، مجلة العربي ، العدد 26 ، (الكويت ، ايلول 1980) .
143. -------- ، **في حياتنا العقلية** ، دار الشروق ، ط1 ، (القاهرة ، 1989) .
144. -------- ، **في فلسفة علمية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1958) .

145 . زكي نجيب محمود ، كلمة العدد ، (الافتتاحية) ، مجلة الفكر المعاصر ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، العدد السابع عشر ، (القاهرة ، يوليو 1966) .

146 . -------- ، **مجتمع جديد وكارثة** ، ط3 ، دار الشروق (بيروت ، 1983) .

147 . -------- ، **نحو فلسفة علمية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1978) .

148 . -------- ، **هذا العصر وثقافته** ، ط1 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1980) .

149 . -------- ، **ينقصنا منهج العلم** ، مجلة العربي ، العدد 264 ، (الكويت ، تشرين ثاني ، 1980) .

150 . ساطع الحصري ، **أبحاث مختارة في القومية العربية** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1964) .

151 . ---------- ، **ابحاث مختارة في القومية العربية** ، دار القدس ، (بيروت ، د. ت)

152 . ---------- ، **اراء واحاديث في التاريخ والاجتماع** ، دار العلم للملايين ، (بيروت ، 1959) .

153 . ---------- ، **آراء واحاديث في القومية العربية** ، (بيروت ، 1944) .

154 . ---------- ، **آراء واحاديث في العلم والاخلاق والثقافة** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط2 ، (بيروت ، 1985) .

155 . ---------- ، **آراء واحاديث في الوطنية والقومية** ، مطبعة كرم ، (بيروت ، 1961) .

156 . ---------- ، **بين الوحدة الإسلامية والوحدة العربية** ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة ، العدد 328 ، (القاهرة ، 1939) .

157 . ---------- ، **حول الوحدة العربية** ، مجلة الرسالة ، السنة السابعة ، عدد 315 ، (القاهرة ، 1939) .

158 . ---------- ، **حولية الثقافة العربية** ، لجنة التأليف والترجمة ، (القاهرة ، 1949) .

159 . ---------- ، **عوامل القومية** ، بحث منشور (بغداد ، 1928) .

160 . ---------- ، **ما هي القومية** ، ابحاث ودراسات في ضوء الأحداث والنظريات ، دار العلم ، (بيروت ، 1963) .

161 . ---------- ، **مجلة التربية والتعليم** ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج3 ، (بغداد ، 1928) .

162 . ---------- ، **مجلة التربية والتعليم** ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج4 ، (بغداد ، 1928) .

163 . ---------- ، **مجلة التربية والتعليم** ، مطبعة الآداب ، مجلد 1 ، ج6 ، (بغداد ، 1928) .

164 . ---------- ، **مجلة التربية والتعليم** ، مطبعة الآداب ، السنة الثانية ، ج 17 ، (بغداد ، 1929) .

165 . ---------- ، **مجلة التربية والتعليم** ، مجلد 4 ، ج23 ، (بغداد ، 1930) .

205. عبد الحليم محمود ، **التفكير الفلسفي** ، ط3 ، مكتبة الانجلو مصرية ، (القاهرة ، 1968) .

206. ---------- ، **السنة في مكانتها و تاريخها** ، (القاهرة ، د. ت) .

207. ---------- ، **في رحاب الكون** ، دار السلام ، (القاهرة ، 1973) .

208. عبد الحميد العبادي ، **المجمل في تاريخ الاندلس** ، دار القلم ، (القاهرة ، 1964) .

209. عبد العزيز الدوري ، **نشأة التاريخ عند العرب** ، (بيروت ، 1957) .

210. عبد الغني عبود ، **انبياء الله والحياة المعاصرة** ، ط1 ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1978) .

211. --------- ، **الإسلام والكون** ، الكتاب الثالث من سلسلة الإسلام وتحديات العصر ، (القاهرة ، 1978) .

212. --------- ، **الإنسان في الإسلام** ، (القاهرة ، 1982) .

213. --------- ، **التربية ومحو الامية والايديولوجيا** ، (القاهرة ، 1978) .

214. --------- ، **التعليم في المرحلة الاولى واتجاهات تطويره** ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة 1994) .

215. --------- ، **العقيدة الاسلامية والايديولوجيا المعاصرة** ، (القاهرة ، 1985) .

216. --------- ، **في التربية الإسلامية** ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، 1974) .

217. --------- ، **اليوم الآخر والحياة المعاصرة** ، الكتاب الخامس من سلسلة الاسلام وتحديات العصر ، ط1 ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1978) .

218. عبد الغني النوري ، وعبد الغني عبود ، **نحو فلسفة عربية للتربية** ، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1976) .

219. عبد الفتاح إبراهيم تركي ، **نحو فلسفة تربوية لبناء الإنسان العربي** ، (الإسكندرية ، 1993) .

220. عبد الفتاح الديدي ، **النفسانية المنطقية عند جون ستيوارت ميل** ، دار الكتب العربية للطباعة والنشر ، (القاهرة ، 1989) .

221. عبد الكريم العثمان ، **سيرة الغزالي واقوال المتقدمين فيه** ، دار الفكر ، (دمشق 1961) .

222. عبد الله الرشدان ، نعيم الجعنيني ، **مدخل للتربية والتعليم** ، ط2 ، دار الشروق (عمان ، 1999) .

223. عبد الله عبد الدائم : **تاريخ التربية** ، كلية التربية ، (دمشق ، 1960) .

224. ------------ : **نحو فلسفة تربوية عربية** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1991)

225. ------------ ، التربية عبر التاريخ ، **مركز دراسات الوحدة العربية** ، (بيروت ، 1983) .

226. عز الدين إسماعيل ، **الفن والانسان** ، ط1 ، دار القلم ، (بيروت ، 1974) .

227. عزمي اسلام ، **فنجشتين وفلسفة التحليل** ، الكويت ، مجلة الفكر العربي ، مجلد 443 .

228. عمر محمد التومي الشيباني ، **مقدمة في فلسفة التربية الاسلامية** ، الجمهورية العربية الليبية ، الدار العربية للكتاب ، 1988 .

229. عمر محمد التومي الشيباني ، **من اسس التربية الاسلامية** ، منشورات المنشأ الشعبية للنشر والتوزيع ، ط1 ، (ليبيا ، 1979) .

230. علي احمد مدكور ، **نظريات المناهج العامة** ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، (القاهرة ،1984) .

231. علي حسين الجابري ، **الأطر الفلسفية لنظرية العمل البعثيه في البناء والحرب** ، دار الحرية للطباعة ، (بغداد ،1986) .

232. علي عيسى عثمان ، **الانسان عند الغزالي**، ترجمة خيري حماد ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1964) .

233. علي محافظة ، **عشرة اعوام من الكفاح و البناء** ، مجموعة خطب جلالة الملك الحسين ، (عمان ، 1988) .

234. فتحية حسن سليمان ، **التربية في المجتمعين اليوناني والروماني** ، دار نهضة مصر (القاهرة ، د . ت) .

235. ------------ ، **التربية عند الغزالي** ، مهرجان الغزالي في دمشق ، (القاهرة ، 1961) .

236. فرنسيس عبد النور ، **التربية الافلاطونية** ، المطبعة العثمانية ، (القاهرة ، 1970) .

237. فوزية دياب ، **نمو الطفل وتنشئته بين الاسرة ودور الحضانة** ، مكتبة النهضة المصرية (القاهرة ، 1987) .

238. فيليب هـ . فينيكس ، **فلسفة التربية** ، ترجمة وتقديم محمد لبيب النجيحي ، دار النهضة العربية ، (القاهرة ، 1982) .

239. كفاح يحيى صالح العسكري ، **الفكر التربوي والنفسي عند الامام الغزالي** ، دار الشؤون الثقافية ، (بغداد ، 2000) .

240. كمال السيد درويش وآخرون ، **دراسات وتطبيقات تربوية** ، (القاهرة ، 1972) .

241. لطفي احمد بركات ، **فلسفة الوضعية المنطقية والتربية** ، دار النهضة ، (القاهرة 1967) .

242. ---------- ، **في مجالات الفكر التربوي** ، ط1 ، دار الشروق ، (بيروت ، 1983) .

243. ---------- ، **في فلسفة التربية** ، مكتبة الخانجي ، (القاهرة ، 1978) .

244. ------------ ، **نحو فلسفة تربوية عربية** ، دار المريخ ، (الرياض ، 1982) .

245. ماهر اسماعيل الجعفري، **رؤيا في الامن التربوي العربي .. الواقع و المستقبل**، جريدة القادسية، العدد 5218 ، السنة السابعة عشرة، 13 نيسان، (بغداد ، 1979).

246. ------------- ، **فلسفة التربية عند الغزالي** ، بحث مستقل من مجلة المجمع العلمي العراقي ، ج2، مجلد 24 ،(بغداد ، 1997).

247. ماهر الجعفري وآخرون، **فلسفة التربية** ، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، (بغداد، 1993).

248. ماهر اسماعيل الجعفري، كفاح العسكري ، **فلسفة ابن رشد وأثرها في الفكر التربوي** : كتاب تحت الطبع.

249. ------------ ، --------- ، **الفلسفة التربوية الاستراتيجية .. الاهداف والسياسة التربوية في العراق** ، ورقة تدريبية لدورات اختبار مديري المدارس، معهد التدريب والتطوير التربوي، وزارة التربية، (العراق ، 1998).

250. ماهر إسماعيل الجعفري : **الطبيعة الإنسانية** ، المجمع العلمي العراقي، (بغداد ،1999)

251. --------- ، --------- ، **نحو فلسفة تربوية عربية** ، مجلة دراسات فلسفية، العدد الثالث، (تموز-ايلول)، السنة الاولى، (بغداد ، 1999).

252. مايكل هارت ، **الخالدون مائة أعظمهم رسول الله صلى الله عليه وسلم** ، المكتب المصري الحديث، (القاهرة ، 1985).

253. محروس سيد مرسي ، **التربية والطبيعة الانسانية والفكر الإسلامي وبعض الفلسفات الغربية** ، ط1 ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1988) .

254. محمد احمد شريف وآخرون، **استراتيجية تطوير التربية العربية** ، مؤسسة دار الريحاني للطباعة والنشر ، (بيروت ، 1979) .

255. محمد اسماعيل ابراهيم، **القرآن والاعجاز العلمي**، دار الفكر العربي ، (القاهرة ، 1977).

256. محمد البهي ، **الإسلام وحياة المسلم** ، ط1 ، مكتبة وهبة ، (القاهرة ، 1973) .

257. محمد الناصف ،**آراء في التربية**، الشركة التونسية للتوزيع، (تونس، د. ت).

258. محمد الهادي عفيفي ، **الأصول الثقافية للتربية** ، مطبعة الأنجلو المصرية، (القاهرة ، 1974م).

259. ---------- ، **التربية والتغير الثقافي** ، ط3، مكتبة الانجلو المصرية، (القاهرة ، 1975).

260. ---------- و سعد مرسي احمد : قراءات التربية المعاصرة ، عالم الكتب، (القاهرة ، 1973).

261. محمد أبو زهرة ، **تاريخ المذاهب الإسلامية** ، دار الفكر العربي، (القاهرة ، د.ت).

262. ---------- ، **ابو حنيفة** ، (القاهرة ، د.ت).

263. محمد حسنين هيكل ، **جان جاك روسو . . حياته و كتبه** ، ط2 ، مكتبة النهضة المصرية ، (القاهرة ، 1965) .

264. محمد خان ، وحي الله ، **التربية والمجتمع في العالم الإسلامي** ، ط1 ، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع ، (السعودية ، 1984) .

265. محمد سعيد حسانين ، **التربية . . اصول واساليب** ، (القاهرة ، د . ت) .

266. محمد شلتوت ، **الإسلام عقيدة وشريعة** ، دار الشروق ، ط9 ، (بيروت ، 1977) .

267. محمد عابد الجابري ، **مقدمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997) .

268. ------------ ، **المدرسة الفلسفية المغربية والاندلس** ، بحث ضمن ندوة ابن رشد ومدرسته في المغرب العربي الاسلامي ، (بيروت ، 1981) .

269. ------------ ، **مقدمة ضمن كتاب فصل المقال لابن رشد** ، مركز دراسات الوحدة العربية ، (بيروت ، 1997) .

270. محمد عاطف العراقي ، **مشكلة الحرية في الفكر الإسلامي** ، الهيئة المصرية ، (القاهرة ، 1974) .

271. محمد عبد الكريم العراقي ، **تاريخ الفلسفة المعاصرة في اوربا** ، طرابلس ، (ليبيا ، دت) .

272. محمد عبد الله دراز ، **دستور الاخلاق في القرآن** ، تعريب وتحقيق وتعليق عبد الصبور شاهين ، ط1 ، مؤسسة الرسالة ، (بيروت ، 1973) .

273. محمد عزيز الحبابي ، **الشخصانية الإسلامية** ، دار المعارف (مصر ، 1969) .

274. محمد عمارة ، **التيار القومي الإسلامي** ، دار الشروق ، ط1 ، (بيروت ، 1997) .

275. ------ ، **المادية والمثالية في فلسفة ابن رشد** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1971) .

276. محمد فاضل الجمالي ، **نحو توحيد الفكر التربوي في الاسلام** ، الدار التونسية ، (تونس ، 1972) .

277. محمد فؤاد عبد الباقي ، **المعجم المفهرس . . الفاظ القرآن الكريم** ، دار الكتب المصرية ، (القاهرة ، 1983) .

278. محمد قطب ، **منهج التربية الإسلامية** ، دار الشروق ، (القاهرة ، 1983) .

279. محمد لبيب النجيحي ، **مقدمة في فلسفة التربية** ، دار النهضة العربية ، ط3 ، (بيروت ، 1981) .

280. محمد لطفي جمعة ، **تاريخ فلاسفة الإسلام** ، (القاهرة ، 1345) .

281. محمد منير مرسي ، **اصول التربية** ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1994) .

282. ---------- ، **التربية الاسلامية** ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1982) .

283. محمد منير مرسي ، **فلسفة التربية . . اتجاهاتها ومدارسها** ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1982) .

284. ـــــــــــــ ، **التعليم العام في البلاد العربية** ، ط1 ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1972) .

285. محمد نوفل ، دراسات **في الفكر التربوي المعاصر** ، مكتبة الانجلو مصرية ، (القاهرة ، 1980) .

286. محمد يوسف موسى ، **تاريخ الأخلاق** ، ط3 ، مطابع دار الكتاب العربي بمصر ، (القاهرة ، 1953) .

287. ـــــــــــــ ، **القرآن والفلسفة** ، ط3 ، دار المعارف بمصر ، (القاهرة ، 1971) .

288. محمود السيد سلطان ، **مسيرة الفكر التربوي عبر التاريخ** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1979) .

289. ـــــــــــــ ، **مقدمة في التربية** ، دار القلم ، (الكويت ، 1976) .

290. محمود قاسم ، **في النفس والعقل لفلاسفة الاغريق والاسلام** ، مطبعة دار المعارف ، (القاهرة ، 1960) .

291. ـــــــــــــ ، **في النفس والعقل** ، ط2 ، (القاهرة ، 1962) .

292. محمود عبد الرزاق شفشق ومنير عطا الله ، **تاريخ التربية** ، دراسة تاريخية ثقافية اجتماعية ، دار النهضة ، (القاهرة ، د. ت) .

293. محمود عبد الرزاق شفشق ، **الاصول الفلسفية للتربية** ، ط4 ، دار البحوث العلمية ، (الكويت ، 1980) .

294. المر هـ. وايلدز ، كينيث ث . لوتس ، **اصول التربية الجديدة** ، ترجمة محمد سمير حسانين ، ط1 ، ج1 ، مؤسسة سعيد للطباعة والنشر ، (طنطا ، 1977) .

295. مصطفى عبد القادر ، **فلسفة التربية الواقعية في مقدمة في فلسفات تربوية** ، (القاهرة ، 1994) .

296. مصطفى حمد الله ، ط ، دار العودة ، (بيروت ، 1972) .

297. مقداد يالجن ، **اهداف التربية الاسلامية وغايتها** ، (الرياض ، 1983) .

298. ـــــــ ، **الاتجاه الاخلاقي** ، ط1 ، مكتبة الخانجي بمصر ، (القاهرة ، 1972) .

299. منير بشور ، **الاهداف التربوية في البلدان العربية** ، مجلة التربية الجديدة ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلدان العربية ، عدد 1 .

300. منير المرسي سرحان ، **في اجتماعات التربية** ، ط3 ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، (بيروت 1984) .

301. **الموسوعة الفلسفية المختصرة** ، ترجمة فؤاد كامل وآخرون ، دار النهضة ، (بغداد ، د. ت) .

302. نبيه محمد حمودي ، **التأصيل الفلسفي في التربية** ، مكتبة الانجلو المصرية ، (القاهرة ، 1980) .

303. نبيه يس ، **أبعاد متطورة للفكر التربوي** ، مكتبة الخانجي (القاهرة ، 1979) .

304. نجيب اسكندر ابراهيم وآخرون ، **قيمنا الاجتماعية وأثرها في تكوين الشخصية** ، (القاهرة ، د . ت) .

305. نوري جعفر ، دراسة تحليلية ، **مقارنة للفلسفات المختلفة من حيث نظرتها للكون والمجتمع والانسان** ، مطبعة الزهراء ، دار المكتبات العربية للطباعة و النشر ، (بغداد ، 1967) .

306. نوري جعفر ، **فلسفة التربية** ، مطبعة الزهراء ، (بغداد ، 1959) .

307. نهاد صبيح سعد ، **الفكر التربوي عند ساطع الحصري** ، المكتبة الوطنية ، (بغداد ، 1979) .

308. نيللر ، **في فلسفة التربية** ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، (القاهرة ، 1972) .

309. --- ، **في مقدمة فلسفة التربية** ، ترجمة محمد منير مرسي وآخرون ، عالم الكتب ، (القاهرة ، د . ت) .

310. و . ج . ماك كالنسر ، **نشأة الحرية في التربية** ، ترجمة امين مرسي قنديل ، ط1 ، مكتبة النهضة ، (القاهرة ، د . ت) .

311. وليم كليفلاند ، **ساطع الحصري من الفكرة العثمانية الى العروبة** ، ترجمة فكتور سحاب ، دار الوحدة ، ط1 ، (بيروت ، 1983) .

312. وهيب ابراهيم سمعان ، **الثقافة والتربية في العصور القديمة** ، دار المعارف بمصر (القاهرة ، 1961) .

313. ---------- ، وهيب سمعان ، **الثقافة والتربية في العصور الوسطى** ، دار المعارف ، (القاهرة ، 1972) .

314. هانز ريشتنباخ ، **نشأة الفلسفة العلمية** ، ترجمة فؤاد زكريا ، دار الكتاب العربي للطباعة و النشر ، (القاهرة ، 1967) .

315. هاني عبد الرحمن صالح ، **فلسفة التربية** ، (عمان ، 1969) .

316. هاني عبد المنعم خلاف ، **المستقبلية والمجتمع المصري** ، كتاب الهلال ، العدد ، 1424 ، (القاهرة ، ابريل 1986) .

317. هنري توماس ، **اعلام الفلاسفة (كيف نفهمهم)** ، ترجمة متري امين تحقيق زكي نجيب محمود ، دار النهضة العربية ، (القاهرة - نيويورك 1964) .

318. هيجل ، **محاضرات في فلسفة التاريخ** ، ترجمة امام عبد الفتاح امام ، (القاهرة ، 1974) .

319. ياسين خليل ، **مقدمة في الفلسفة المعاصرة** ، ط1 ، (بيروت ، 1970) .

320. يحيى كامل قنديل ، **القرآن تفسير ام تأويل . . رسالة الاسلام** ، مؤسسة الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع ، (القاهرة ، 1975) .

321. يحيى هويدي ، **مقدمة في الفلسفة العامة** ، (القاهرة ، 1980) .

322. يوسف القرضاوي ، **الخصائص العامة للاسلام** ، ط1 ، مكتبة وهبة ، (بيروت ، 1977) .

323. يوسف كرم ، **تاريخ الفلسفة الأوربية في العصر الوسيط** ، مكتبة الدراسات الفلسفية ، دار المعارف بمصر ، (مصر ، 1957) .

324. يوسف كرم ، **تاريخ الفلسفة الحديثة** ، دار المعارف ، (مصر ، 1949) .

ثالثا : الأطاريح والرسائل:

325. ابتسام محمد فهد ، **الفكر التربوي العربي الإسلامي لبعض فلاسفة العرب والمسلمين بين القرنين الرابع والسادس الهجري** ، اطروحة دكتواره غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد، (بغداد، 1994) .

326. بهاء الدين عبد الله التكريتي ، **الفكر التربوي في ضوء القرآن الكريم للطبقة الانسانية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد، (بغداد، 1996) .

327. علي دريد خالد ، **الفكر التربوي عند ساطع الحصري وزكي نجيب محمود** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد)جامعة بغداد ، (بغداد ، 1996) .

328. كفاح يحيى صالح العسكري ، **الفلسفة التربوية بين الغزالي وجون ديوي في ضوء رؤيتهما للطبيعة الانسانية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، (بغداد، 1998) .

329. ماهر اسماعيل الجعفري ، **بناء انموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العالي في العراق** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية (ابن رشد)جامعة بغداد، (بغداد ،1989) .

رابعا : الدوريات :

330. جريدة الجمهورية ، **توصيات المؤتمر التربوي الثاني عشر في بغداد**، 1997، عدد 9275 بتاريخ 27/ 8/ 1997 .

331. مجلة الجديد في عالم الكتب والمكتبات ، عدد خاص عن زكي نجيب محمود ، السنة الأولى ، العدد الثالث ، دار الشروق، (عمان ، 1994) .

خامسا : الندوات والمؤتمرات:

332. مؤتمر جامعة الكويت عن الدكتور زكي نجيب محمود ، كلية الآداب ، قسم الفلسفة، (الكويت ، 1987) .

333. الندوة الفلسفية في عمان، المؤتمر الاول عام 1985 ، والمؤتمر الثاني في عام 1988 ، مركز دراسات الوحدة العربية .

334. الندوة الفلسفية العربية الأولى 12-14 تموز 1994 ، مكانة العقل عند الدكتور زكي نجيب محمود ، الجامعة الأردنية (عمان ، 1994) .

سادسا : وثائق وقوانين :

335 . جمهورية العراق ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، المؤتمر الوطني للتعليم العالي والبحث العلمي ، (بغداد ، 2001م) .

336 . قانون رقم 3 لسنة 1994 ، قانون التربية والتعليم في مجلة رسالة المعلم ، المجلد 39، العددان الثالث والرابع ، 1999 .

337 . اللجنة المشتركة لتطوير التربية والتعليم ، تقرير لجنة الاهداف والاستراتيجية ، بغداد ، حزيران ، 1995 .

338 . وزارة التربية (العراق) ، الأهداف التربوية في القطر العراقي ، ط3، مديرية مطبعة وزارة التربية (بغداد ،1990م) .

339 . -------------- ، التربية في ظل الثورة ، (بغداد ، 1970) .

340 . -------------- ، النهوض التربوي ، ط1 ، مطبعة النديم ، (بغداد ، 1996) .

341 . -------------- ، المجلس الاعلى للتخطيط التربوي ، مقررات الحلقة الدراسية للتخطيط والسياسة التربوية (بغداد ، 1975) .

342 . وزارة التربية و التعليم (الاردن) ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد السادس والثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1995) .

343 . ------------------ ، رسالة المعلم ، العدد الاول ، المجلد السابع والثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1996) .

344 . ------------------ ، رسالة المعلم ، العدد الأول ، المجلد التاسع و الثلاثون ، عمان ، (آذار ، 1999) .

345 . ------------------ ، المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي ، (الاردن ، 1988) .

سابعا : المصادر الاجنبية :

346 . Adams, Evolution of Educational, New York . 1930 . Chap . 1.

347 . Adolph . Meyer . The Development in the twentieth century , second) Ed . (New York . 1950 .

348 . Beanchamp,George , Curriculum Theory . Copyright by F . E . Peacock publishers . INC . 1981 .

349 . Black . M . The philosophical analysis . New York . 1950 .

350 . Buchanan, Scott, Plato. The vikining press . New York . 1959 .

351 . Burnet, J . Greek philosophy, Thales to Plato . London . 1961 .

352 . Child . John, American pragnation and Education Henry . Holl and Company N . Y . 1956 .

353 . Encyclopaedia American International New York,1967 .

354 . Frankent William, K . The histerical philosophies of education, New York, 1950 .

355 . Harnan Kahn and Athony . J . Wiener) ed (the year 2000 N . Y . 1967 .

356 . James . W . pragmatism. Longman, Green and Co . N . Y . 1943 .

357 . John, Dewery, Creative intellignce, N . Y . 1917 .

358 . Johns, Stuart Mill, On Education . N . Y . 1940 .

359 . Johns, Brubacher, Modern philosphies of Education . McGraw-Hill New York . 1950 .

360 . Johnson, J . A) etal . (Introduction to the foundations of American Education, Bosten Ally and Bacon . 1966 .

361 . Joyce, H . G . Principle of natural theolgy . London. 1924 .

362 . Morris, Vancleve, Existentillism of Education . N . Y . 1969 .

363 . Nahm, M . Slection from early chreek philosophy N . Y . 1974 .

364 . Plato, The Dialogues of Plato, English Translation by B . Jowatt, 4th edition Oxford, 1989 .

365 . Ralph Harper, Significance of Existence and Recognition for Education, Modern Philosophy and Education N . Y . The National Society for the study of Education, 1955 .

366 . Robert, Ulich, History of Educational thought American, Book. Company. 1950 . Chap . III .

367 . Rodlef Carnap . The old and new logicthn printing . VSA . 1963 .

368 . Rusk , The philosophical Bases of Education , N . Y . 1950 ñ chap III .

369 . Sale ,Lary I, Introductiono of middle school Teaching Columbus, Ohio Charles Emrrill Publishing Company . 1977 .

370 . Sorenson, Junita S . Pool . Maxand Joval Lioyd H . The Unit Leader and Individually Guided Education Massachusetts Reading , Addospin Wesley Publising Company 1976 .

371 . Theodor . F . Brameld , philosophers Of Education in cultural persective . N . Y . Dryden . 1955 .

372 . Theodore, Bramld and men in Education . N . Y . 1950 .

373 . Thomas. Otoward, Aphilosophy of Education N . Y . 1969 .

374 . Weiner, Philip . Evaluation and the founders of pragmatism, Haward UN . Press Cambridge .



المؤلف في سطور
الدكتور عبد الكريم علي سعيد اليماني

▣ السيرة الذاتية:

- ولد في الشونة الجنوبية - 1962/2/11م.
- تخرج من مدرسة الشونة الجنوبية الثانوية للبنين في الفرع العلمي.
- حصل على بكالوريوس إدارة أعمال- الجامعة المستنصرية/ بغداد 1986م.
- حصل على الدبلوم العالي في الإدارة المدرسية - الجامعة الأردنية/ عمان 1993م.
- ماجستير في أصول التربية - الجامعة الأردنية/ عمان 1996م.
- دكتوراه في الفلسفة التربوية- جامعة بغداد / بغداد 2002م.
- عنوان الأطروحة (نحو فلسفة تربوية وعربية للنظام التربوي في الأردن).

▣ الأبحاث:

- الفكر التربوي لدى الإمام أبي حنيفة: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد التاسع، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الفلسفة العربية والأيديولوجيا في فكر ساطع الحصري: نشر في مجلة دراسات فلسفية، العدد الرابع، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الطفل في منظور التربية الإسلامية: نشر في مجلة دراسات إسلامية، العدد الثاني، 2002، بيت الحكمة، بغداد.
- الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود، 2003، بيت الحكمة، بغداد.

▣ النشاطات الثقافية:

- المشاركة في الجمعيات والأعمال التطوعية.
- عضو في الجمعية الفلسفية العراقية.
- عضو في منتدى السلط الثقافي.
- عضو منتخب لنادي معلمي محافظة البلقاء لدورتين متتاليتين ونائب رئيس للدورة الانتخابية الأولى.
- عضو مؤسس في الاتحاد الفلسفي العربي، أحد أعضاء الأمانة العامة للاتحاد الفلسفي العربي.

المؤتمرات والندوات والاجتماعات:

- المشاركة في المؤتمر الأول لأندية المعلمين في الأردن والمنعقد في عمان 1997/4/20م.
- المشاركة في المؤتمر الثاني لأندية المعلمين لمحافظة البلقاء 1998/3/20م.
- المشاركة في المؤتمر الثالث لأندية المعلمين لمحافظة إربد 1998/9/20م.
- المشاركة في ندوة أخلاقيات مهنة التعليم المنعقدة في نادي المعلمين في عمان بتاريخ 1996/8/2.
- المشاركة في ملتقى عمان الثقافي لعام 2002 المنعقد في قصر الثقافة بتاريخ 15-2002/4/18.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفي العربي لعام 2002 وانتخاب أعضاء الأمانة العامة للاتحاد المنعقد في الجامعة المستنصرية في بغداد.
- المشاركة في اجتماع الاتحاد الفلسفي العربي لعام 2003، المنعقد في جامعة الكوفة ومنحي درع الجامعة.
- المشاركة في الاجتماع التأسيسي للاتحاد الفلسفي العربي المنعقد في بيت الحكمة في بغداد لعام 2001.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الرابع لأندية المعلمين في محافظة البلقاء وتقديم ورقة عمل بعنوان "علاقة أندية المعلمين في المملكة ونقابات المعلمين في الدول العربية" 2001/5/26.
- المشاركة في مؤتمر المهنيين العرب المنعقد في بغداد بعنوان "دعم العراق والانتفاضة الفلسطينية" 27-30 آذار 2002.
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفي العربي الثالث المنعقد في بيت الحكمة في بغداد، 21 كانون الثاني إلى 26 كانون الثاني 2002 وتقديم بحث بعنوان "الفلسفة العربية والأيديولوجيا في فكر ساطع الحصري".
- محاضر ومشارك في المؤتمر الفلسفي العربي الرابع المنعقد في بيت الحكمة في بغداد في 22 شباط إلى 27 شباط 2003 وتقديم بحث بعنوان الفلسفة التربوية في فكر زكي نجيب محمود.

المقالات:

نشر المؤلف مجموعة كبيرة من المقالات في الصحف والمجلات ومنها:

- التربية والديمقراطية.
- التربية والبيئة.
- التربية هي الحياة.
- فلسفة التربية الإسلامية.
- الأطفال هبة الله.